

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA - MAPSI

SHEYLLA CHEDIAK

**BILETRAMENTO - PORTUGUÊS E INGLÊS:  
UM ESTUDO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM UMA ESCOLA BILÍNGUE EM PORTO VELHO-RO**

PORTO VELHO

2011

SHEYLLA CHEDIAK

**BILETRAMENTO - PORTUGUÊS E INGLÊS:  
UM ESTUDO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM UMA ESCOLA BILÍNGUE EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia da linha de pesquisa em Psicologia Escolar e Processos Educativos, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Neusa dos Santos Tezzari.

Porto Velho

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

C5149b

Chediak, Sheylla

Biletramento – português e inglês: um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngüe em Porto Velho-RO / Sheylla Chediak. Porto Velho, Rondônia, 2011.

212f.:il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neuza dos Santos Tezzari

1. Psicologia escolar 2. Educação bilíngüe – ensino fundamental 3. Biletramento  
4. Educação – Porto Velho (RO). I. Tezzari, Neuza dos Santos II. Título.

CDU: 159:37.015.3(811.1)

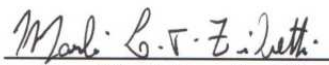
Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

SHEYLLA CHEDIAK

**BILETRAMENTO - PORTUGUÊS E INGLÊS:  
UM ESTUDO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM UMA ESCOLA BILÍNGUE EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Dra. Marli Tonatto Zibetti

  
Dra. Odete Burgeile

  
Dra. Neusa dos Santos Tezzari  
(Orientadora)

Dissertação aprovada em: 18/08/2011

PORTO VELHO/RO  
2011

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho aos educadores, aos educandos e à comunidade acadêmica.

“Negligenciar essa natureza situacional-distributiva do conhecimento é perder de vista não apenas a natureza cultural do conhecimento, mas também a natureza cultural correspondente da aquisição do conhecimento” (BRUNER, 2001, p.94).

## AGRADECIMENTOS

Em especial minha orientadora - Neusa dos Santos Tezzari - que mais que uma orientadora acadêmica, uma “orientadora da vida” que, antes de instigar um trabalho acadêmico produtivo e relevante, instiga a produção de sonhos e a reflexão sobre a pesquisa na vida do orientando.

Ao meu avô (em memória) que, desde muito cedo, me fez acreditar em meus sonhos e na minha capacidade de realização.

A paciência do meu esposo Jorge W. Amorim Junior, as discussões sobre a pesquisa e a vida e as palavras de encorajamento.

A minha mãe, que sempre me apoiou, celebrou comigo cada vitória e que sempre foi para mim um exemplo de perseverança. Meu pai, grande incentivador, fonte de inspiração e busca pelo conhecimento. Meus irmãos que, mais que irmãos, são meus amigos. Minhas irmãs Sorhaya e Jackeline que sempre estiveram presentes nas horas difíceis, meus irmãos Jacobson e Jackson, igualmente, e minha amiga, Neyma Maio, que sempre esteve presente e me apoiou.

Ao Professor Miguel Nevevé e a Odete Burgeile, grandes incentivadores da pesquisa acadêmica e aos meus colegas de Mestrado, em especial a Elisângela Sobreira, Vanessa Milani, Fernanda Bordalo, Carla, Alberto Valadão, Edmar Sartoro e Djalma.

A todos os professores do MAPSI, grandes professores idealizadores e “concretizadores”, em especial Vanessa Lima, Marli Zibbeti, Iracema Tada, Luiz Alberto, Juliano Cedaro e Elizabete Martinez. Nenhum deles imagina onde a influência de cada palavra deles termina.

A Elizabete Holanda, uma empreendedora da educação com uma grande visão e Monna Holanda Abdul Razzak.

A Juliana Streit, Adriana Galdiano, Alessandra Veríssimo, Nazian Holanda e Kelly, companheiras de discussões.

As contribuições das professoras entrevistadas.

Aos amores da minha vida, as crianças. “Eu fico com a pureza da resposta das crianças... é a vida, é bonita e é bonita!” (Gonzaguinha).

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento – Português e Inglês**: um estudo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola bilíngue em Porto Velho-RO. Porto Velho-RO, 2011. 212 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

## RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se descrever e analisar como ocorre o processo de biletramento em uma escola bilíngue eletiva em Porto Velho com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos. A educação bilíngue eletiva refere-se às escolas bilíngues em que as crianças estudam por opção dos pais (BAKER, 2008) e não devido a diferentes contextos de imigração ou de surdos; e os idiomas são mais frequentemente português/inglês. Dentre os objetivos específicos, a questão da interlíngua foi analisada, mais especificamente, da transferência, buscou-se explicações para o processo de aquisição da escrita e da oralidade e analisou-se a congruência dos métodos utilizados na L1 – Língua Portuguesa e na L2 – Língua Inglesa<sup>1</sup>. A partir de uma abordagem qualitativa e utilização da etnografia, com observação participante, registro no diário de campo e entrevistas sob a técnica de grupo focal com professores e a roda de conversa, inspirado na mesma técnica, com os alunos, buscou-se analisar o processo de biletramento sob a luz do referencial teórico sobre a educação bilíngue, letramento, biletramento e aquisição de uma segunda língua. Os principais referenciais que fundamentaram a pesquisa foram os estudos de Vygotsky (1991, 2000, 2005), Baker (2008), Kabuto (2011), Soares (2009), Krashen (1982), Hornberger (2003), Bialystok (2005,2009), Lantolf (2009), Ellis (1997), Hakuta (1982), dentre outros. A partir dos dados e da análise efetivada, foi possível afirmar que o biletramento ocorre com as relações em torno do aprender a ler e escrever em duas línguas, das trocas, da interação com os colegas e do acesso à diversidade de materiais e situações que promovam o contato com as línguas, mediadas pelo professor; e também perceber que há transferências, de uma língua para outra, mais comuns na escrita e outras mais comuns na oralidade. Dentre as principais transferências elencadas estão: troca de letras, estrutura de frase interrogativa, o uso do artigo “*the*”, a pluralização ou concepção de plural e a criação de vocábulos. Há ainda casos de omissões, generalizações e acréscimos de letras ou palavras. É possível afirmar, também, que o *code-switching* é um fenômeno recorrente no processo de aquisição da L2; que, geralmente, os alunos atribuem a ausência de vocabulário na L2 ao esquecimento; que o processo de fluência não ocorre de forma linear; e que há certa tensão no processo de aquisição da escrita. Essa tensão é processual e é uma questão a ser posta na formação docente, de modo a promover mais segurança ao professor. Além disso, nesta pesquisa, considerou-se que a formação docente para o biletramento é de extrema relevância, pois existe uma inquietação quanto à supervalorização de uma cultura em detrimento da outra e da L2 em relação à L1. É necessária a superação de uma visão unilateral em busca de uma visão mais plural de valorização à diversidade, às culturas e às línguas.

**Palavras-chave:** Biletramento. Educação Bilíngue. Processo de aquisição da língua.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos as abreviações comuns na linguística e sociolinguística para L1 = língua materna e L2 = segunda língua.



CHEDIAK, Sheylla. **Biliteracy – Portuguese and English**: a study in the first elementary school years in a bilingual school in Porto Velho-RO, Porto Velho-RO, 2011. 212 p. Dissertation (Master Degree). Psychology Post-Graduation Program – Master/MAPSI, Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

### ABSTRACT

This research has aimed at describing and analyzing how the biliteracy process occurs in an elective bilingual school in Porto Velho with children from elementary school, attending 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades. Elective bilingual education refers to bilingual schools in which children go because parents take that as the best option and not due to different reasons such as immigration or deafened contexts; and the languages are more often Portuguese/English. Amongst the specific objectives, it has been analyzed the interlanguage issue, more specifically the transfer errors; we pursued explanations to the written and oral language acquisition process and analyzed the correspondence of the methods used in L1 – Portuguese Language and L2 – English Language. From a qualitative approach and use of ethnography, with participative observation, field diary records and focus group interviews with educators and circle time with students inspired in focus group interviews, it has been sought to analyze the biliteracy process under the theoretical framework about bilingual education, literacy, biliteracy and second language acquisition. Among the main studies and theories, we based our presuppositions on the studies of Vygotsky (1991, 2000, 2005), Baker (2008), Kabuto (2011), Soares (2009), Krashen (1982), Hornberger (2003), Bialystok (2005,2009), Lantolf (2009), Ellis (1997), Hakuta (1982), among others. From the data collected and analysis carried out, it can be concluded that the biliteracy process occurs along with the interpersonal relationships surrounding the learning how to read and write process, with the exchanges, interaction with peers and with the access to the diversity of materials and situations which promote the contact with the languages, mediated by the educator. It was possible to recognize the transfer errors, from one language to the other, more common in writing and others more common in oral speech. Among the main transfer errors stressed are: letter changes, word order when structuring questions, use of the article “*the*”, plural or understandings of plural and word-making. We could likewise identify omissions, generalizations and addition of letters or words. We can also reassure that the code-switching is a recurrent phenomenon in the second language acquisition process; that, in general, students accredit their lack of vocabulary in L2 to failing to recall; the fluency process does not occur in a linear basis; and there is a certain tension during the second language acquisition process. This tension is part of the process and this issue must be established in educators’ professional development in a way that it can promote more confidence in the teacher. Furthermore, we consider the educators’ professional development to the biliteracy education practices extremely relevant, since there is a concern toward the overvaluation of one culture over another and the L2 over the L1. It is necessary to overcome this unilateral view in search of a more pluralistic appreciation for diversity, cultures and languages.

Key-words: Biliteracy. Bilingual Education. Language acquisition process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Abordagens do letramento para uma educação bilíngue.....	28
Quadro 2: Períodos/anos oferecidos desde a implantação da escola.....	46
Quadro 3: Estrutura e funcionamento da escola.....	47
Quadro 4: Descrição do funcionamento do Grupo Focal e do Circle Time.....	49
Quadro 5: Número de alunos participantes.....	50
Quadro 6: Propostas de exercícios para o 1º ano.....	55
Quadro 7: Representações dos sons das letras J e G.....	56
Quadro 8: Elaboração de hipóteses sobre a escrita da palavra “jump”.....	59
Quadro 9: Exemplo 1 - Escrita convencional versus escrita criativa.....	61
Quadro 10: Exemplo 2 - Escrita convencional versus escrita criativa.....	61
Quadro 11: Exemplo 3 - Escrita convencional versus escrita criativa.....	64
Quadro 12: Propostas de exercícios para o 2º ano.....	69
Quadro 13: Exemplo 4 - Escrita convencional versus escrita criativa.....	70
Quadro 14: Exemplo 5 - Escrita convencional versus escrita criativa.....	75
Quadro 15: Recursos e estratégias utilizadas no 1º ano.....	106
Quadro 16: Categorização para a análise da escrita/oralidade.....	110
Figura 1: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno B.....	57
Figura 2: Exercício de preenchimento de lacunas – Aluno A.....	57
Figura 3: Escrita criativa “The ball jumps. I play with it”.....	58
Figura 4: Sons vocálicos na L2.....	60
Figura 5: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno C.....	60
Figura 6: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno D.....	60
Figura 7: Exercício 1 - Preenchimento de lacunas.....	62
Figura 8: Exercício 2 - Preenchimento de lacunas.....	63
Figura 9: Exercício 3 - Preenchimento de lacunas.....	64
Figura 10: Exercício 4 - Preenchimento de lacunas.....	65
Figura 11: Exercício 5 - Preenchimento de lacunas.....	66
Figura 12: Exercício 6 - Preenchimento de lacunas.....	67
Figura 13: Exercício 7 - Preenchimento de lacunas.....	67
Figura 14: Exercício de auto avaliação 1.....	70
Figura 15: Exercício de auto avaliação 2.....	71
Figura 16: Exercício de auto avaliação 3.....	72
Figura 17: Exercício de auto avaliação 4.....	73
Figura 18: Exercício de auto avaliação 5.....	74
Figura 19: Exercício– criação de poema com dois versos.....	75
Figura 20: Exemplo 1– criação de poema com dois versos.....	76
Figura 21: Exemplo 2– criação de poema com dois versos.....	77
Figura 22: Exemplo 3– criação de poema com dois versos.....	77
Figura 23: Exemplo 4– criação de poema com dois versos.....	78
Figura 24: Exemplo 5– criação de poema com dois versos.....	79
Figura 25: Exemplo 1– Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	83
Figura 26: Exemplo 2 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	84
Figura 27: Exemplo 3 - Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	84
Figura 28: Exemplo 4 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	85
Figura 29: Exemplo 5– Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	86
Figura 30: Exemplo 6 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).....	86

Figura 31: Exercício – Fale sobre seu animal favorito (2º ano-2010).....	87
Figura 32: Exemplo 1 - Recontagem de histórias.....	88
Figura 33: Exemplo 2 - Recontagem de história. ....	89
Figura 34: Produção 1: <i>This week at school</i> . ....	90
Figura 35: Produção 2: <i>This week at school</i> . ....	91
Figura 36: Journal: <i>Foods I don't like</i> . ....	91
Figura 37: Produção de história a partir de figuras. ....	92
Figura 38: Produção Textual sobre Honestidade - 1. ....	93
Figura 39: Produção Textual sobre Honestidade - 2. ....	94
Figura 40: Produção Textual sobre Honestidade - 3 (3º ano- 2011). ....	94
Figura 41: Criação de vocábulo (2º ano- 2011).....	115
Figura 42: Produção escrita de uma aluna do 2º ano.....	116

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>SEÇÃO I: REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
1 Bilinguismo e Educação Bilíngue.....	14
1.1 Bilinguismo: Definições.....	14
1.2 Educação Infantil e Educação Bilíngue .....	18
1.2.1 Educação Infantil: um breve histórico.....	18
1.2.2 Educação Bilíngue: revisão de estudos .....	20
1.3 Alfabetização, letramento e biletamento .....	24
1.3.1 Alfabetização e letramento .....	25
1.3.2 Biletamento, alfabetização bilíngue ou letramento bilíngue.....	29
1.4 Aquisição de segunda língua .....	36
<b>SEÇÃO II: REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	<b>45</b>
2.1 Descrição do campo de pesquisa .....	46
<b>SEÇÃO III: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>54</b>
3.1. Registros Escritos .....	55
3.1.1 Exercícios produzidos pela turma do 1º ano .....	55
3.1.2 Exercícios produzidos pela turma do 2º ano .....	68
3.1.3 Produções Textuais.....	79
3.1.4 Análise dos registros no diário de campo.....	95
3.2 Registros orais.....	98
3.2.1 Momentos de roda de conversa com os alunos .....	98
3.2.2 Grupo focal com as professoras.....	102
3.3 Categorização.....	110
3.3.1 Omissão .....	111
3.3.2 Generalização .....	112
3.3.3 Transferência .....	112
3.3.4 Acréscimo de consoantes.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>126</b>
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/NUSAU/UNIR .....	126
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>
APÊNDICE A - Grupo Focal: roteiro norteador dos encontros com as professoras	127
APÊNDICE B - Circle Time: roteiro norteador dos encontros com as crianças.....	128
APÊNDICE C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais .....	129
APÊNDICE D - TCLE para os Professores Direção.....	130
APÊNDICE E - Registros do Diário de Campo .....	131
APÊNDICE F - Transcrição dos diálogos efetivados nos encontros com as professoras .....	152
APÊNDICE G - Transcrição dos encontros na roda de conversa com as crianças ..	186

## APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o processo de Alfabetização na língua inglesa, de crianças<sup>2</sup> cuja língua materna é a língua portuguesa, em ambiente escolar bilíngue, surgiu a partir da minha formação acadêmica e da minha experiência em educação bilíngue.

Terminei a graduação em Letras/Inglês em 2001, tendo como título da monografia “Leitura em língua inglesa: uma abordagem significativa”.

Paralelamente ao curso, desenvolvi pesquisa no programa de iniciação científica da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Dentre vários assuntos abordados na pesquisa estava o uso da língua inglesa no Brasil, mais especificamente em Porto Velho, em colunas sociais de periódicos e os motivos que levavam seus autores a utilizarem esse idioma, estando esses relacionados a fatores como o *status* da língua inglesa e ao pós-colonialismo<sup>3</sup>.

Desde o início da graduação, atuei como docente de Língua Inglesa em escolas privadas e em cursos de idiomas. Em 2003, viajei para Inglaterra, onde tive a oportunidade de participar de um curso chamado TEFL – *Teaching English as a Foreign Language*<sup>4</sup>. Com esse certificado reconhecido pelo *British Council*<sup>5</sup>, pude lecionar Inglês como língua estrangeira para falantes de outras línguas que não a inglesa. Ao retornar para o Brasil, em 2004, meu trabalho docente se concentrou principalmente na elaboração e desenvolvimento de programas para aprendizes da língua inglesa com propósitos específicos<sup>6</sup>.

Em 2005, participei do programa *Lato Sensu* em Língua Inglesa e Literaturas, também pela UNIR. O trabalho de conclusão do curso foi incluído em um capítulo de um livro sobre (im)possibilidades da tradução de poesia<sup>7</sup>. Após essa especialização, estendi meu trabalho docente para o Ensino Superior em faculdades particulares em Porto Velho.

Em 2007, soube que Porto Velho teria uma escola bilíngue, pertencente a uma rede de escolas com programa educacional canadense. Ao conversar com seus franqueados, fui convidada a integrar o grupo de profissionais que comporiam a equipe. Fiquei bastante

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, trataremos dois termos, crianças ou alunos, desprendidos de ideologias ou outros sentidos que não o de uma criança em processo de escolarização.

<sup>3</sup> Esse tema foi discutido e publicado em CHEDIAK, Sheylla.; NENEVÉ, Miguel. Português, Inglês e Tupinikenglish. Caderno de Criação Sapere Aude, Porto Velho, v. 23, p. 174-178, 2000.

<sup>4</sup> TEFL – *Teaching English as a Foreign Language* pode ser traduzido como Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

<sup>5</sup> Governo Britânico.

<sup>6</sup> ESP – *English for Specific Purpose*.

<sup>7</sup> NENEVÉ, Miquel Org.; e MARTINS. Graça Org. Tradução, Transcrição ou desfiguração de poesia: algumas considerações in **Fronteras da Tradução: Cultura, Identidade e Linguagem**. São Paulo: Terceira Imagem, 2009 (p. 177-189).

curiosa a respeito da metodologia, o que me fez retomar leituras sobre aprendizagem e sobre a aquisição de uma segunda língua.

Dentre os principais momentos dessa nova experiência poderia enumerar: 1º - No final de 2007, participei de um curso de capacitação com uma educadora canadense especializada em bilinguismo na educação; 2º - No primeiro semestre de 2008, realizei um trabalho docente com crianças de três anos; 3º - Desde o segundo semestre de 2008, venho desempenhando um trabalho de coordenação pedagógica nessa mesma escola.

Em 2007, a franquia enviou uma profissional canadense para ministrar o curso de capacitação para futuros professores da escola. Esse momento foi o meu primeiro contato com a educação bilíngue. O curso teve uma carga horária intensiva de 8 horas por dia, durante duas semanas. Eram muitas informações novas, diferentes da realidade brasileira e, portanto, difíceis de serem concebidas. O mais intrigante era a respeito do processo de aquisição da segunda língua. O professor era orientado a falar somente em inglês desde os primeiros dias de aula. Eram comuns entre os cursistas perguntas como: “Mas e se o aluno não conseguir entender?”; “Como conseguirei desenvolver uma atividade se ninguém irá me entender?”.

Com o passar do tempo, inseguranças foram sendo dissolvidas e substituídas pela certeza da eficiência de um programa de imersão no segundo idioma. No decorrer do exercício da docência, pôde-se perceber que as crianças simplesmente entendem. Mergulhadas em um ambiente em que escutam diariamente a língua inglesa, elas são capazes de entender o que está acontecendo através do contexto, de aspectos da oralidade, como o tom de voz, a expressão facial e outras informações visuais: linguagem corporal, utilização de figuras, quadros e outros recursos.

No primeiro semestre de 2008, assumi uma turma de creche II com alunos de 3 anos de idade. Pude, então, verificar que toda a teoria sobre a aquisição de uma segunda língua em um programa educacional de imersão se concretiza no dia-a-dia escolar. O primeiro mês de aula exigiu bastante energia física e mental; após esse período, as crianças já entendiam grande parte do que estava sendo dito e usavam palavras ou frases para se comunicarem em língua inglesa.

No segundo semestre de 2008, iniciei, na mesma escola, um trabalho de coordenação pedagógica. Tive que ampliar meu conhecimento e visão a respeito do funcionamento de uma escola bilíngue. Os cursos de capacitação, as reuniões entre coordenadores de todas as escolas pertencentes à rede e as visitas a escolas bilíngues em Brasília e São Paulo foram importantes para consolidar o conhecimento acerca desse funcionamento.

As experiências vividas e o interesse pela área levaram-me a observar o aumento na quantidade de escolas bilíngues no Brasil; elas vêm surgindo com certa intensidade nos últimos anos. “Desde 2005 foram abertas quarenta novas escolas de alfabetização simultânea em dois idiomas no país – um aumento de 25% em dois anos” (Revista Veja de 22/08/07). Esse dado foi confirmado pelas informações colhidas nas viagens que fiz a Natal, Recife, São Paulo, Sorocaba etc., como funcionária da escola bilíngue em Porto Velho, escola integrante de uma rede canadense; e pelos cursos de capacitação fora do Estado de Rondônia, nos quais tive a oportunidade de interagir com pessoas de diversos estados envolvidas com a educação bilíngue.

A partir das experiências anteriormente explicitadas, nesta pesquisa, focalizamos o processo de alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos, no 1º e 2º ano, imersas em ambiente escolar bilíngue. Além disso, tendo em vista verificar como se deu a continuidade do processo, analisamos, também, as produções escritas e a fala das crianças do 3º ano, com 8 anos.

Sabemos da importância desta etapa de escolarização e das dificuldades inerentes a ela; portanto, consideramos necessário realizar pesquisas nesta área e, dessa forma, contribuir para futuros estudos sobre o processo de alfabetização bilíngue.

Além da importância do registro desse tipo de pesquisa, é relevante mencionar que “o problema do bilinguismo coloca-se entre os mais complexos que se podem apresentar ao linguista, ao psicólogo, ao educador” (TITONE, 1983, p. 147).

Não pretendemos buscar soluções para problemas; nossos objetivos foram registrar, analisar e buscar explicações para eventos relacionados à aquisição da língua inglesa, mais especificamente ao processo de construção da escrita. Espera-se, pois, que esta pesquisa possa, a partir da busca da compreensão desse fenômeno, contribuir para a área da pesquisa sobre educação bilíngue eletiva.

As questões abordadas na pesquisa podem ser elencadas da seguinte forma: Como se dá o processamento do bilinguismo – português e inglês, focando, em especial, a L2 na escrita? Que elementos são comumente transferidos de uma língua para outra? Qual é a explicação para esse fenômeno? De que forma os métodos utilizados na alfabetização da língua inglesa e língua materna se complementam/diferem? De que forma eles impactam no processo de aprendizagem da escrita e leitura?

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever como vem ocorrendo o processo de bilinguismo, mais especificamente a aquisição da escrita em língua inglesa em uma escola bilíngue em Porto Velho.

Dentre os objetivos específicos estão: 1. analisar os elementos comumente transferidos de uma língua para outra, principalmente, na produção escrita e buscar explicações para esse fenômeno; 2. buscar explicações sobre como se dá o processamento da L2 e, finalmente, 3. analisar de que forma os métodos utilizados na alfabetização em língua inglesa e em língua materna se complementam ou diferem e suas influências na aprendizagem da leitura e da escrita nas duas línguas.

Esta pesquisa caracteriza-se como etnografia da prática escolar, abordagem que teve origem na antropologia, como uma nova proposta para a pesquisa na educação. As pesquisas realizadas nessa área, até o início dos anos 1970, partiam de esquemas de observação que visavam registrar comportamentos e reduzi-los a unidades mensuráveis e tabuláveis. Com o passar do tempo, novas perspectivas para a realização de pesquisas foram surgindo (ANDRÉ, 1995).

Os principais instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram: observação participante do dia-a-dia escolar, considerando momentos de interação com pais, alunos e profissionais; entrevistas realizadas através da técnica de grupo focal com o corpo docente; e entrevistas inspiradas na técnica, através do momento de roda de conversa – *circle time* - com as crianças; análise de materiais, dentre eles, cadernos e portfólios produzidos pelos alunos.



## SEÇÃO I: REFERENCIAL TEÓRICO

### 1 Bilinguismo e Educação Bilíngue

Apresentaremos, nesta seção, definições diversificadas de bilinguismo, bem como pesquisas acadêmicas sobre educação bilíngue e uma visão geral acerca das práticas da educação bilíngue e suas alterações no decorrer do processo histórico.

#### 1.1 Bilinguismo: Definições

Os estudos sobre bilinguismo surgiram a partir de uma série de eventos sociológicos, dentre eles o processo de imigração nos Estados Unidos. De acordo com Hakuta (1986), esses estudos não estavam associados especificamente à questão do bilinguismo, mas à pouca habilidade na língua inglesa por indivíduos de comunidades imigrantes e à preocupação com a miscigenação do povo americano com outras etnias consideradas inferiores. Portanto, para comprovar que o bilinguismo era algo negativo para o desenvolvimento cognitivo, os estudos buscavam comunidades específicas e instrumentos para medir inteligência que atendessem suas motivações que, por sua vez, influenciaram suas interpretações.

Os primeiros estudos sobre o bilinguismo e inteligência não estavam preocupados com a questão do bilinguismo propriamente dita. Se de alguma forma foi considerado, eles rejeitaram o bilinguismo (ou a pouca habilidade na língua inglesa) como uma explicação da inteligência, preferindo ao invés atribuir tais diferenças às origens raciais e étnicas.

A motivação para esses estudos americanos no início dos anos 1900 foi a preocupação com a mudança no padrão de imigração da Europa (HAKUTA, 1996, p. 16)<sup>8</sup>

Hakuta (*op. cit.*) relata que a partir de estudos sobre o processo de imigração, os imigrantes europeus foram divididos em imigrantes antigos, no início da década de 1880, e novos imigrantes. Os antigos eram advindos do norte da Europa e os novos do sul e do leste. Esses últimos foram considerados de etnia inferior.

Centenas de estudos comparando a performance e inteligência de indivíduos bilíngues e monolíngues revelam que na primeira metade do século XX os estudos sobre o bilinguismo foram conduzidos pela questão do efeito negativo no desenvolvimento cognitivo. Já na

---

<sup>8</sup> *The first studies of bilingualism and intelligence were not concern with bilingualism per se. if they considered it at all, they rejected bilingualism (or lack of English ability) as an explanation of intelligence, preferring instead to attribute such differences to racial and ethnic origins.*

*The motivation for these American studies of the early 1900s was the concern over the changing pattern of immigration from Europe.*

\* Optamos por transcrever os exertos originais dos textos acessados em língua inglesa, a fim de promover, para o leitor, a escolha em ler o discurso original ou a tradução, realizada por nós.

segunda metade do século XX, observou-se uma mudança no foco desses estudos para as questões positivas do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo (HAKUTA, 1986).

Essas controvérsias estenderam-se também em relação ao significado do termo bilinguismo. Dentre algumas definições colhidas de diversos autores podemos citar a de Haugen (1953, p. 7), trazida por Hakuta (1986, p. 4)<sup>9</sup>, o qual define bilíngue como “o falante de uma língua que é capaz de produzir expressões significantes completas em outra língua.”<sup>10</sup>. O grau de proficiência parece bastante relevante neste caso.

Titone (1983, p. 147) propõe a definição de pessoa bilíngue como sendo aquela que possui “capacidade de expressar-se em qualquer uma das duas línguas sem verdadeira dificuldade, quando a ocasião se apresente”. É também possível observar nesta proposição a exigência do grau de proficiência, considerando as palavras “sem verdadeira dificuldade” no que se refere à utilização da língua na habilidade requerida em determinado momento. O falante, neste caso, deveria responder prontamente a situação.

Uma definição relevante para esta pesquisa é a de Macnamara (1967), citado por Cummings e Swain (1989, p. 7). Ele afirma que “bilíngues são aqueles que possuem ao menos uma das habilidades de linguagem (compreensão oral, fala, leitura e escrita) mesmo em um grau mínimo na sua segunda língua.”<sup>11</sup> Neste caso, a pessoa não necessariamente domina todas as habilidades de forma equilibrada.

De acordo com Baker (2008), ao tratarmos do termo bilinguismo, é necessária uma distinção entre o bilinguismo como uma posse individual e como uma posse de um grupo. Os termos são chamados de bilinguismo individual e bilinguismo da sociedade respectivamente. Há importantes ligações entre eles, a exemplo, o autor menciona o fato de que atitudes dos indivíduos em relação a uma língua minoritária podem afetar a permanência, restabelecimento, mudança ou morte da língua (p. 3).

Para apresentar a complexidade da definição de bilíngue ou bilinguismo, Baker (*op. cit.*) adota o termo “dimensão do bilinguismo”. O autor enumera as dimensões em habilidade,

---

<sup>9</sup> Em virtude do difícil acesso às fontes primárias publicadas na Europa e América do Norte, em alguns casos em línguas que não a inglesa, faremos uso de citações indiretas em ocasiões como essas. O estudo sobre bilinguismo no Brasil ainda é recente e, devido a esse fato, há poucas produções em língua portuguesa. É importante salientar também que, muitas vezes, vários autores considerados importantes nesta área de estudos sobre a educação bilíngue, como é o caso de HAKUTA e Cummings & Swain, citam outros autores.

<sup>10</sup> Texto original: *the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language* (HAUGEN 1953, p. 7 mencionado por HAKUTA, 1986, p. 4).

<sup>11</sup> Texto original: *...bilinguals as those who possess at least one of the language skills (listening, speaking, reading and writing) even to a minimal degree in their second language.* (MACNAMARA 1967, mencionado por CUMMINGS e SWAIN, 1986, p. 7)

domínio, equilíbrio entre as duas línguas, idade, desenvolvimento, cultura, contexto e a distinção entre bilíngues eletivos e circunstanciais.

Quanto à **habilidade**, o autor explica que o bilíngue pode ter competência produtiva, quando é capaz de falar e escrever nas duas línguas; ou habilidade receptiva, quando é capaz apenas de compreender e ler, ou seja, habilidades de recepção e não de produção. Dessa forma, o processo de competência produtiva e habilidade receptiva são contínuos e podem variar de pessoa para pessoa. O **uso** refere-se aos variados lugares e às situações nas quais a língua pode ser utilizada: “As diferentes linguagens de um indivíduo são frequentemente utilizadas para propósitos diferentes”<sup>12</sup> (p. 3).

Quanto ao **equilíbrio entre as duas línguas**, também traduzido como balanço entre as duas línguas, podemos afirmar que um bilíngue raramente apresenta habilidade e uso de forma igual, pois frequentemente haverá mais domínio de uma sobre outra. Em relação à **idade**, o bilinguismo pode ser classificado em simultâneo ou sequencial (consecutivo). O bilinguismo simultâneo ocorre quando uma criança adquire duas línguas ao mesmo tempo desde o nascimento. Já o bilinguismo consecutivo ocorre quando a criança adquire a segunda língua depois dos três anos de idade; este é o caso dos sujeitos desta pesquisa, já que as crianças internalizaram, a partir de práticas sociais de interação, a língua portuguesa, e iniciam o processo de aquisição da língua inglesa como segunda língua, da mesma forma, juntamente com o processo de escolarização. No entanto, a partir dos dois anos de idade.

Em se tratando do **desenvolvimento**, o *bilíngue principiante*<sup>13</sup> tem uma língua bem desenvolvida e a segunda em estágios iniciais. Quando essa segunda língua está realmente em desenvolvimento, podemos chamar de *bilinguismo ascendente*<sup>14</sup>, ao contrário do recessivo, no qual a pessoa está em um processo de desgaste da língua<sup>15</sup>.

A **cultura** é outra dimensão discutida por Baker (*op.cit*) e que é relevante a esta pesquisa. Uma pessoa pode tornar-se fluente em uma segunda língua e, no entanto, ser monocultural. As pessoas podem ser mais ou menos biculturais ou multiculturais. A compreensão de um bilíngue bicultural vai além de aspectos linguísticos; envolve sentimentos, emoções, atitudes, comportamentos culturalmente aceitáveis em ambos os contextos culturais.

Em relação ao **contexto**, os bilíngues podem viver em comunidades endógenas ou exógenas. Na primeira, o bilíngue vive em um contexto em que mais de uma língua é

<sup>12</sup> *An individual's different languages are often used for different purposes* (p. 3).

<sup>13</sup> *Incipient bilingual.*

<sup>14</sup> *Ascendant bilingualism.*

<sup>15</sup> *Language attrition.*

utilizada em base diária; já na segunda, o indivíduo vive em regiões mais monolíngues e seu contato com outras comunidades é realizado através de telefonemas, e-mails etc.

Dentre os tipos de contextos de bilinguismo, Baker (*op.cit*) relaciona o contexto aditivo e o contexto subtrativo. O contexto aditivo refere-se àquele em que a língua mãe do indivíduo não é substituída no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas uma segunda língua é adicionada. Já no contexto subtrativo, a “transferência de habilidades da leitura e escrita entre as duas línguas podem ser impedidas” (p. 332).

A última dimensão trazida por Baker (*op.cit*) é inspirada em Valdés, G. & Figueroa (1994) e Valdés (2003)<sup>16</sup> e apresenta a distinção entre **bilíngues circunstanciais**<sup>17</sup> e **bilíngues eletivos**<sup>18</sup>. Os circunstanciais são aqueles que aprendem o segundo idioma devido às circunstâncias que os cercam – necessidades impostas pelo ambiente em que se encontram. Os eletivos são aqueles que escolhem aprender uma segunda língua por diferentes razões. É o caso do público alvo desta pesquisa, já que, apesar de as crianças não participarem efetivamente da escolha, os pais decidem por uma educação bilíngue.

As dimensões do bilinguismo representam a complexidade da definição do que é ser bilíngue. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que não há somente uma definição para pessoa bilíngue, e as que foram formalizadas, nem dependeriam somente da fluência do falante no segundo idioma.

O contexto nesta pesquisa é fundamental. É importante enfatizar que é um contexto escolar bilíngue no Brasil, país monolíngue, visto que a maior parte das definições encontradas refere-se a contextos diferentes em que há populações de língua materna distintas.

Neste trabalho, consideraremos a dimensão do bilinguismo discutida por Baker (2003) e adotaremos a definição de pessoa bilíngue como aquela que possui uma ou mais habilidades da linguagem – compreensão da fala, fala, leitura e/ou escrita – independentemente do grau de domínio em cada uma. Deste modo, nos aproximamos mais do conceito apresentado por Macnamara (1967) citado por Cummings e Swain (1989), o qual afirma que a pessoa bilíngue possui ao menos uma das habilidades da linguagem, mesmo em um grau mínimo.

O tempo que garante a um indivíduo o domínio de uma ou mais habilidades varia. No caso de nosso campo de pesquisa, observamos que esse tempo compreende de poucos meses,

---

<sup>16</sup> VALDÉS, G. & FIGUEROA, R.A. **Bilingualism and Testing:** A special case of bias. Norwood, NJ: Ablex, 1994. / VALDÉS, G. **Expanding Definitions of Giftedness:** The case of young interpreters from Immigrant Communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>17</sup> *Circumstantial bilingual.*

<sup>18</sup> *Elective bilingual.*

2 a 4, a 3 anos. Geralmente, no terceiro ano de imersão na L2, a criança já domina as quatro habilidades, de maneira variável, ou seja, o domínio de cada habilidade não segue uma linearidade. Todavia, nesta pesquisa, consideramos sujeitos bilíngues, qualquer um que possua em algum grau uma ou mais habilidades da L2.

## **1.2 Educação Infantil e Educação Bilíngue**

Neste item, apresentaremos um breve histórico da Educação Infantil e uma revisão de estudos sobre a Educação Bilíngue.

Apesar de a pesquisa contemplar as séries iniciais do Ensino Fundamental, optamos por apresentar um breve histórico da Educação Infantil por considerarmos estes períodos iniciais como a base do processo da aprendizagem da leitura e escrita e da aquisição da linguagem oral, seja ela em L1 ou em L2.

Além disso, vale salientar que o primeiro ano do Ensino Fundamental, uma das turmas pesquisadas, era considerado o último ano da Educação Infantil. A partir da lei 11.274 de 2006, a qual alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/96, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração e não oito anos; e o último período da Educação Infantil passou a ser o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, o primeiro ano do Ensino Fundamental apresenta características peculiares da Educação Infantil, tais como a não-retenção do aluno por conceitos, notas ou médias e o uso da avaliação formativa ao invés da combinação com avaliações somativas.

### **1.2.1 Educação Infantil: um breve histórico**

Em 1959, foi elaborada a Declaração dos Direitos da Criança. A partir disso, políticas educacionais focaram também a criança em idade pré-escolar, ultrapassando a visão assistencialista e considerando o desenvolvimento humano e a importância da educação nessa faixa etária (FURTADO, 2007).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica no Brasil, oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, o que foi posteriormente alterado pela lei 11.274/2006 em que a Educação Infantil passou a contemplar as faixas-etárias de 2 a 5 anos. Sua finalidade, de acordo com a LDB, “é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

comunidade” (Art. 29, Seção II, Da Educação Infantil). As políticas educacionais para a Educação Infantil passam a demonstrar maior comprometimento com o desenvolvimento pleno da criança, opondo-se à ideia de assistencialismo que estava anteriormente associado a ela, como propõe Rosemberg (1989):

Desde os pareceres do Conselho Federal de Educação n. 2.018/74 e 2.521/75 até os documentos elaborados em 1981, com a divulgação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, as posições evoluíram muito. Os últimos textos concebem a pré-escola como válida em si mesma e não apenas como preparação para o 1º grau. [...] Entretanto, a concepção da pré-escola ressurte-se ainda, tanto no plano dos programas e políticas como no nível concreto dos serviços implantados, de uma orientação de cunho assistencialista. (p. 12)

A função da pré-escola, segundo a LDB 9.394/96, deixa de ser vista como assistencialista e assume caráter acadêmico. Iniciam-se, assim, ações que logo refletiram em mudanças de paradigmas para a Educação Infantil.

Pelo Art. 9º, inciso IV, ficou estabelecido que:

A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB 9.394/1996, Art. 9, inciso IV).

Desta forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999) foram elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cumprindo a função de nortear os currículos e garantir uma formação básica comum.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil passa a atender crianças de até cinco anos. O último período, mais comumente conhecido como Alfabetização ou Pré III, passou a ser o 1º ano do Ensino Fundamental, atendendo a faixa-etária de seis anos. Apesar da mudança na nomenclatura, o currículo para essa série continua priorizando a alfabetização - leitura e escrita e a noção básica de operações matemáticas – adição e subtração.

O 1º ano do Ensino Fundamental ainda é um ano com características distintas dos demais períodos/anos. Algumas orientações provenientes da Educação Infantil são seguidas neste ano, tais como o sistema de avaliação, com o princípio da promoção automática. Todavia, pertence ao Ensino Fundamental, também submetido a algumas normas como a de reprovação por número de faltas. (LDB 9394/96).

Com todo esse movimento, entre as décadas de 1980 a 2000, cresce a preocupação com a qualidade de ensino para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Logo na primeira década de 2000, surgem, com mais intensidade, as escolas regulares bilíngues para crianças de creche, pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, alicerçadas em pesquisas sobre os benefícios do bilinguismo na infância.

### 1.2.2 Educação Bilíngue: revisão de estudos

Conforme mencionado no início desta seção, os primeiros estudos sobre bilinguismo surgiram em 1900 nos Estados Unidos. O estudo acerca do bilinguismo foi concebido, especialmente, de forma negativa devido a questões ideológicas e históricas de imigração de povos europeus para os Estados Unidos, ou seja, que incidiam sobre questões étnico-raciais. Em 1970, através do Ato de Línguas Oficiais de 1968-69, o inglês passou à condição de língua oficial do Canadá, juntamente com o francês e, a partir disso, as escolas bilíngues começaram a surgir e os estudos sobre o bilinguismo na educação tomaram força (HAKUTA, 1986).

Hakuta (*op. cit.*) comenta que havia uma dúvida em relação à efetividade da educação bilíngue, já que os primeiros estudos focavam nos prejuízos para o desenvolvimento cognitivo causados pelo bilinguismo.

É em um contexto de controvérsias que a educação bilíngue está inserida. Atualmente, o Brasil enfrenta o que o Canadá enfrentou, há 40 anos, quando a língua inglesa tornou-se oficial. A procura por programas de imersão em escolas infantis para crianças aumentou. Os questionamentos a respeito da eficiência/não eficiência desses programas cresceram e, de certa forma, estimularam as pesquisas acadêmicas.

Marcelino (2009)<sup>19</sup> afirma que esse crescente interesse pela educação bilíngue, no Brasil, nos últimos anos advém de uma “demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas regulares” (p.1), os quais buscam uma educação de qualidade associada a um ensino eficiente de uma segunda língua, em especial a língua inglesa. Essa exigência advém do modelo social capitalista, em que a competitividade é predominante. A urgência de preparar os filhos, o mais cedo possível, também contribuiu para a busca por um diferencial na Educação Infantil e séries iniciais. Uma dessas alternativas é a Educação Bilíngue. Muitos pais optam por matricular seus filhos em uma escola que ofereça uma formação acadêmica com um diferencial que fará do seu filho no futuro um acadêmico/profissional mais competitivo.

---

<sup>19</sup> Artigo publicado na Revista Intercâmbio - Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22-2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

O campo de estudo sobre a educação bilíngue abrange principalmente contextos de minorias linguísticas, dentre eles os contextos indígenas, de imigração, de fronteiras (CAVALCANTI, 1999) e de surdos (CAVALCANTI, 1999; FERNANDES, 1990; ALISEDO, 1990), daí sua complexidade. No entanto, não abordaremos detalhamentos dessas pesquisas por diferenciarem do tema proposto, que é o bilinguismo eletivo em contexto escolar.

Na consulta<sup>20</sup> sobre Educação Bilíngue foram encontradas 113 teses, nas quais é privilegiada a temática, principalmente, da educação bilíngue de surdos e indígenas e somente 7 relacionadas ao português–inglês.

No Brasil, estudos realizados em ambiente escolar bilíngue eletivo ainda são escassos; todavia, é notável o crescente interesse de pesquisas neste campo (MARTINS, 2007; FURTADO, 2007; FLORY, 2008; CRISTINO, 2007; MEGALE, 2005), provavelmente devido à disseminação de escolas bilíngues.

Em sua pesquisa, Martins (2007) propôs uma reflexão a partir da análise de uma experiência com projetos didáticos realizada com crianças entre três e quatro anos de idade em uma pré-escola bilíngue em São Paulo. A autora apontou o lugar em que os projetos didáticos se inserem em um contexto de aprendizagem a partir da visão de Vygotsky, em que a socialização, o brincar, o construir são pontos-chaves.

Na pesquisa “Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil” realizada em Goiânia, numa escola bilíngue e em escolas populares que ofereciam a língua inglesa como segunda língua, Furtado (2007) trouxe discussões sobre a formação do professor de escolas bilíngues, enfatizando a necessidade da formação pedagógica e fluência na língua inglesa. Desenvolveu também uma investigação teórico-bibliográfica sobre a alfabetização bilíngue, a qual será considerada nesta pesquisa.

Flory (2008) desenvolveu, através do Instituto de Psicologia da USP, uma pesquisa<sup>21</sup> sobre as influências do bilinguismo precoce na educação infantil a partir da teoria da equilíbrio de Piaget, abordando pontos como o desenvolvimento cognitivo e a assimilação cultural. Os temas selecionados para a análise foram: (1) antecipação da percepção da relatividade entre signo e referente no real; (2) intensificação do controle inibitório e (3) antecipação da entrada no pensamento operatório. Seu objetivo principal foi demonstrar que a teoria da equilíbrio permite uma compreensão das vantagens no desenvolvimento cognitivo em relação ao bilinguismo aditivo, além de possíveis desvantagens em relação ao bilinguismo

---

<sup>20</sup> Consulta realizada no dia 28 de março de 2010 no banco de teses da Capes em <http://www.capes.gov.br>.

<sup>21</sup> Tese de Doutorado



subtrativo. Uma das conclusões da autora, em sua extensa pesquisa, foi que as interações bilíngues podem representar uma intensificação da demanda do ambiente por reequilibrações no campo da linguagem verbal, o que pode levar a antecipação do desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos.

Em um estudo sobre o bilinguismo e a alternância de código linguístico em um sujeito bilíngue tardio, Cristino (2007) verificou, sob uma perspectiva sociolinguística e psicolinguística, que há ocorrência de troca de código de uma língua para outra, tanto da língua materna em relação à segunda língua quanto o contrário, embora haja preferência pela primeira língua. Com a análise de dados, a autora constatou que o sujeito utiliza diferentes estratégias para a escolha lexical, podendo ocorrer de acordo com o contexto, o interlocutor e o local. Além disso, a troca de código acontece em decorrência do fator emocional, visto que há uma preocupação do sujeito em relação a compreensão da mensagem.

O estudo das capacidades cognitivas e linguísticas de crianças bilíngues como pesquisa foi difundido por décadas. Como mencionado no início desta seção, as primeiras experiências com educação bilíngue, nos Estados Unidos, levaram à associação do bilinguismo ao fracasso. Conforme Hakuta (1986), a preocupação desses estudos produzidos por volta de 1900, não estavam relacionados ao bilinguismo *per se*, mas à preocupação com a mudança de modelos da imigração oriundos da Europa. Surge dessa ênfase dada, a explicação que atribuiu o fracasso do bilinguismo às origens raciais e étnicas. O bilinguismo foi até associado à baixa renda, *status* social inferior e pouca escolaridade.

Em discussão sobre um livro texto abordando a psicologia infantil, Hakuta (1986) discute uma afirmação de George Thompson (1952) o qual assegura: “não há dúvidas de que uma criança educada em ambiente bilíngue é colocada em situação de desvantagem no desenvolvimento de sua linguagem”<sup>22</sup> (p. 367). Hakuta traz essa afirmação para ilustrar o negativismo que permeava o conceito de educação bilíngue naquela época.

O autor ainda argumenta que “a imagem de uma criança bilíngue em sala de aula geralmente evoca uma imagem de uma criança que fala o inglês parcamente, tem dificuldade na escola e necessita de ajuda” (p. 10). A inferioridade intelectual de crianças bilíngues em escolas americanas era considerada algo “provado” e, por esse motivo, buscavam saber se tal inferioridade intelectual era resultado do fator genético ou da confusão provocada pelo uso de duas línguas. Hakuta afirma também que essa imagem do bilinguismo associado ao fracasso escolar apresenta uma história muito longa e que ela acaba com um desvio com as pesquisas

---

<sup>22</sup> Texto original: *There can be no doubt that the child reared in a bilingual environment is handicapped in his language growth.* (GOERGE THOMPSON, 1952, p. 367)

contemporâneas envolvendo bilíngues de classe-média, “provando” que o bilinguismo pode acentuar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (2005) afirma que, para a Pedagogia e para o trabalho cultural nas áreas em que o multilinguismo é o fato fundamental do desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino deve ser minuciosamente estudada. O autor pondera as controvérsias em relação ao bilinguismo com as seguintes palavras:

[...] o bilinguismo pode transformar-se, em dadas situações, num fator que compromete o desenvolvimento da fala materna, assim como todo o desenvolvimento intelectual. Mas os dados não menos convincentes e verdadeiros nos falam, ao mesmo tempo, que o bilinguismo pode não acarretar consequências maléficas e pode ser, (como demonstram observações sérias de algumas crianças e algumas pesquisas em massa mais complexas), o fator favorável para o desenvolvimento da língua materna da criança, assim como seu crescimento intelectual geral (p. 1).

Segundo esse, quando a criança está exposta à mistura das línguas de forma desordenada, fora de uma ação pedagógica direcionada, os resultados são negativos.

Dessa forma, com as controvérsias, fica clara a complexidade do tema e a importância do estudo sobre a educação bilíngue em diferentes contextos.

Cada situação é diferente e não pode ser considerada sob um único ponto de vista. As singularidades contextuais devem, pois, ser consideradas no estudo. Vygotsky (op.cit) argumenta que a questão do multilinguismo infantil é uma questão complexa “que inclui o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança em toda a sua riqueza do conteúdo psicológico atribuído normalmente a este conceito” (p.3). Para ele, essa riqueza abrange aspectos gerais da linguagem, tais como: a pureza da fala materna, o desenvolvimento intelectual da criança, o desenvolvimento do caráter e o desenvolvimento emocional.

No Canadá, a partir de 1960, com o aumento do *status* político da língua francesa pelo Ato de Línguas Oficiais de 1968-69, houve uma crescente preocupação com o bilinguismo na Educação.

Essa preocupação com o bilinguismo na Educação impulsionou diversas pesquisas no Canadá. Muitos pais, movidos pelo desejo de ver seus filhos fluentes nos dois idiomas oficiais do país, instigaram as pesquisas realizadas por uma equipe de psicólogos da Universidade de McGill e do setor de educação local, através de um experimento com um programa de imersão para crianças em que a língua francesa era a língua de instrução. Esse experimento ficou conhecido como “*St. Lambert experiment*” e apresentou as primeiras experiências bilíngues documentadas com crianças em situações de sala de aula. Autores como Elizabeth

Peal e W. Lambert criticaram os estudos anteriormente realizados e questionaram sua veracidade.

Foi nesse contexto que Elizabeth Peal e Wallace Lambert conduziram seu estudo influente (1962). Em sua monografia, eles revisaram os estudos anteriores sobre a incapacidade linguística de bilíngues e questionaram sua validade. Esses estudos, eles argumentam, falharam em considerar o fato de que os sujeitos monolíngues e bilíngues vieram de diferentes contextos socioeconômicos. Na maioria dos casos, bilíngues de contextos socioeconômicos inferiores foram comparados com monolíngues de classes sociais altas. Ademais, muitos dos estudos anteriores não asseguraram adequadamente que seus sujeitos fossem verdadeiramente bilíngues. (HAKUTA, 1986, p. 33)<sup>23</sup>

Cummings e Swain (1989) descrevem como o início da aplicação dos programas educacionais de imersão no Canadá ocorreu. Era incerto se os alunos iriam aprender bem o francês usado como meio de comunicação para ministrar conteúdos do currículo e era incerto também se os alunos aprenderiam adequadamente o conteúdo curricular e se a primeira língua seria desenvolvida e mantida.

Atualmente, no Brasil, há a mesma preocupação, já que modelos de educação bilíngue de um país bilíngue cujas línguas oficiais são a inglesa e a francesa estão sendo desenvolvidos em um país monolíngue.

Conforme observamos nessa seção, o campo conceitual de bilinguismo é complexo. O termo apresenta diversas definições que, geralmente, estão ligadas aos eventos históricos da época em que foram concebidas. Consequentemente, esses conceitos influenciaram as concepções acerca da educação bilíngue.

A educação infantil, nesta seção, foi densamente relacionada à educação bilíngue e posta como base para o processo de aquisição da escrita e leitura em L2. Os eventos históricos, a valorização e a importância atribuída à Educação Infantil, no decorrer dos anos, fortaleceram a demanda para a educação bilíngue na infância.

### 1.3 Alfabetização, letramento e biletamento

Neste item, apresentaremos conceitos sobre alfabetização, letramento e biletamento os quais permeiam a educação e que se tornaram relevantes para a compreensão das questões

---

<sup>23</sup> Texto original: *It was in this context that Elizabeth Peal and Wallace Lambert conducted their influential study (1962). In their monograph, they reviewed the earlier studies of the language handicap of bilinguals and discredited their validity. These studies, they argued, failed to take into account the fact that the bilingual and monolingual subjects came from different socioeconomic backgrounds. In most cases, bilinguals from poor backgrounds were compared with monolinguals from higher social classes. Moreover, many of the earlier studies did not adequately ensure that their subjects were truly bilinguals.* (HAKUTA, 1986, p. 33)

relativas a esta área do saber. Tais conceitos têm gerado embates que levam os teóricos, na medida em que optam por um termo, a definir o lugar de onde falam sobre a educação.

### **1.3.1 Alfabetização e letramento**

Ao tratarmos do processo de aquisição da língua escrita, consideramos fundamental esboçar um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil. Em seguida, buscaremos abordar as discussões acerca do termo letramento e das suas semelhanças e contradições com o termo alfabetização.

Estudos envolvendo questões a respeito do processo de alfabetização na escola tiveram um grande avanço nos últimos 20 anos. Atualmente, os estudos e reflexões sobre essa temática ocorrem em várias áreas de conhecimento: Psicologia, Psicolinguística, Sociologia, Linguística, entre outras (SILVA, 2007, p.8).

De acordo com Mortatti (2000), desde o final do século XIX, tem havido uma busca por explicações para as dificuldades das crianças quanto à aquisição da leitura e da escrita. Paralelamente, houve busca por métodos que levassem os alunos a superar essas dificuldades.

Somente no início da década de 1980, surgiu a preocupação com a utilização crítica da leitura e da escrita nas práticas sociais. A autora enumerou quatro importantes momentos para o movimento histórico em relação aos métodos de alfabetização no Brasil.

O primeiro momento foi marcado pelo debate entre os partidários do “método João de Deus<sup>24</sup>” (grifo da autora), que defendia o ensino da leitura baseado na palavração, e os partidários dos métodos sintéticos – soletração e silabação – nos quais as primeiras cartilhas brasileiras são baseadas.

O segundo momento trouxe o método analítico (palavração, sentencição ou historieta) e o método sintético (soletração e silabação) no centro das discussões.

No terceiro momento, em meados de 1920, houve uma disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e do método analítico, “com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente de relativização da importância do método” (MORTATTI, 2000, p. 26).

Finalmente, o quarto momento, iniciado no final da década de 1970, tem como centro de discussões o construtivismo – proposto por Ferreiro (pesquisadora argentina) – e os

---

<sup>24</sup> João de Deus (Ramos) – poeta português – autor da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, publicada em Portugal, em 1876. No Brasil, a partir de 1880, o método “João de Deus” passa a ser sistematicamente divulgado por Antonio da Silva Jardim – professor de Português da Escola Normal de São Paulo (MORTATTI, 2000).

métodos tradicionais, sobretudo o misto, “das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos” (*op. cit.*, p.27).

Nessa perspectiva, por exemplo, havia o conceito de “prontidão” na Educação Infantil, momento que viabilizava o início do processo de alfabetização, privilegiava as habilidades perceptivas e psicomotoras em detrimento das habilidades cognitivas. Porém, com o tempo, esse conceito foi questionado por diversos autores. Cisotto (2006, citado em CISOTTO e BARBOSA, 2009), por exemplo, afirma que as primeiras habilidades citadas possuem importância, todavia não são centrais na alfabetização, ao contrário das segundas.

Ferreiro (1985), ao argumentar sobre o processo de construção da língua escrita, também se opõe à ideia de “prontidão”, alegando que a criança tem contato com a escrita independentemente da escola e, portanto, pode ocupar-se dela. A autora defende que:

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas (FERREIRO, 1985, p. 37-8)

De acordo com essa proposta, a criança pode e deve ser exposta à escrita desde muito cedo, mesmo não tendo se apropriado completamente da escrita convencional. O desenho, por exemplo, pode ser considerado como a primeira forma da escrita convencional.

Kabuto (2011), ao analisar o desenvolvimento da escrita de um sujeito de pesquisa inserido em contexto bilíngue, através de seus materiais escritos, buscando estabelecer relações temporais, argumenta o seguinte:

Assim como podemos julgar a partir do material disponível, ele não segue uma linha única direta na qual algo com uma continuidade clara de formas é mantido. Ao invés disso, oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de formas particulares de linguagem escrita em outras (p. 6)<sup>25</sup>.

A partir disso, podemos pressupor que a criança não deve ser exposta a produção escrita somente quando a escola julgar o “momento certo”, quando estiver “pronta”, mas ser exposta sempre. A escrita toma forma com o passar do tempo, com o apoio dos professores, dos pais e/ou dos colegas mais experientes.

---

<sup>25</sup> As far as we can judge from the available material, it does not follow a single direct line in which something like a clear continuity of forms is maintained. Instead, it offers the most unexpected metamorphoses, that is, transformations of particular forms of written language into others (KABUTO, 2011, p. 6)

Estudos nas áreas da Psicologia e da Linguagem, amplamente discutidos e embasados em importantes teorias, tais como a teoria das Múltiplas Inteligências de H. Gardner, do pensamento e linguagem de Vygotsky (2000), Piaget, Bakhtin, Benjamin (JOBIM E SOUZA, 1994), Luria (1991) etc.; trazem importantes discussões sobre a aquisição da linguagem, a relação entre a linguagem e o pensamento, quem e como se aprende, valores, finalidades da linguagem e interação de sujeitos com a escrita e seus usos etc. Dentre tais estudos, são considerados fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa os de Vygotsky, em função do lugar do qual falamos, que é o da Psicologia Escolar e dos Processos Educativos.

Ao abordarmos as finalidades e interação de sujeitos com a escrita e seus usos, é importante citarmos o termo letramento. Segundo Soares (2009), a palavra alfabetização por si só não dá conta de explicar a complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita e sua função social. Por esse motivo, houve uma necessidade de utilização do termo letramento.

No Brasil, o termo letramento, segundo Soares (*op.cit*) teve suas primeiras ocorrências em 1986 por Mary Kato. Em 1988 ele foi trazido por Leda Verdiani Tfouni. Desde então, este conceito tornou-se mais frequente no discurso dos especialistas dos campos da Educação e Linguagem.

Soares (*op. cit.*) define letramento como “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (p.39)”. A palavra letramento em português originou-se da palavra “*literacy*” do inglês. A autora argumenta que antes utilizávamos apenas a palavra alfabetização porque ainda não havíamos sentido necessidade de buscar outra palavra que fosse mais complexa, não limitasse somente ao ato de ler e escrever, mas abrangesse as práticas sociais a partir da leitura e escrita. Na medida em que a sociedade evolui, novos fenômenos surgem e, com eles, surge também a necessidade de novas palavras.

O dicionário de etimologia online<sup>26</sup> registra que a palavra *literacy* é datada de 1883 e originou-se da palavra *illiterate*, datada de 1650. Tradicionalmente, segundo o documento intitulado *Education for all: Literacy for Life*<sup>27</sup> (UNESCO, 2006), a palavra *literate* significava “familiar com a literatura”, “bem educado”. A partir do final do século IX, passou a referir-se também as habilidades de ler e escrever texto, mantendo o sentido mais complexo de uma pessoa educada sobre algo ou conhecedora de algo. Após a segunda metade do século XX, diversos estudiosos passaram a debater o significado da palavra *literacy* e de como ela relaciona-se com questões mais amplas de conhecimento e educação. O documento da

---

<sup>26</sup> <http://www.etymonline.com/> acessado em 20 de fevereiro de 2011.

<sup>27</sup> ELA Global Monitoring Report: Literacy for Life, France: UNESCO Publishing, 2006.

UNESCO discorre quatro compreensões distintas do significado da palavra *literacy*, sendo eles: 1. letramento como um conjunto de habilidades autônomas, 2. letramento aplicado, praticado e situado, 3. letramento como um processo de aprendizagem e 4. letramento como texto.

Baker (2008) relaciona diferentes pontos de vistas para o letramento de alunos de língua minoritária, entre as abordagens ele destaca: a abordagem de habilidades, a abordagem de construção de sentido, a abordagem de letramento sociocultural e a abordagem de letramento crítico.

Para a melhor visualização das abordagens, elaboramos o quadro, a seguir, a partir dos pressupostos de Baker (*op. cit.*), Martin-Jones & Jones (2000, apud BAKER), Gregory (2002), Freire (1987), Vygotsky (1991) e Warshchauer (1997).

Quadro 1: Abordagens do letramento para uma educação bilíngue.

<b>Abordagem</b>	<b>A abordagem de habilidades (The Skill Approach)</b>	<b>A abordagem de construção de sentidos (The construction of meaning approach)</b>	<b>A abordagem de letramento sociocultural (The Sociocultural literacy approach)</b>	<b>A abordagem de letramento crítico (The critical literacy approach)</b>
Definição	Letramento é a habilidade de decodificar símbolos em uma página em sons, seguido de sentido através dos sons.	Letramento é essencialmente a construção e reconstrução de significados.	Letramentos são práticas sociais - formas de leitura, escrita e uso de textos - que relacionam ações individuais a processos culturais e sociais. (MARTIN-JONES & JONES, 2000 apud BAKER, p. 4-5, 2008).	O letramento é uma tentativa, através da escolarização e outros meios formais e informais de educação, de produzir hegemonia na sociedade.
Características	Instrução explícita sobre a consciência fonêmica, verbal, desenvolvimento léxico, fluência na leitura.	Visão construtivista do letramento, os leitores constroem o significado do texto, o que é relevante para uma sala de aula com bilíngues e multilíngues.	Diferentes línguas e comunidades minoritárias estão ligadas a diferentes valores e a diferentes tipos de letramentos ou multiletramentos (O plural sugere que a leitura e a escrita são dependentes do contexto). Teoria do Discurso - utiliza a ideia do discurso, o qual inclui não apenas a leitura e a escrita, mas diferentes formas de agir, sentir, interpretar etc.	Os alunos são encorajados a fazerem sua própria interpretação e avaliação do texto de forma crítica. O letramento pode ser uma ferramenta de opressão ou libertação (FREIRE, 1987).

Fundamentação	A fundamentação desta abordagem deriva do National Reading Panel (2000) <sup>28</sup> .	Os alunos são construtores ativos de sentido do texto.	Combinação da Psicologia com a Antropologia (GREGORY, 2002) Emergiu da teoria sociocultural, a qual foi desenvolvida a partir de estudos de Vygotsky. Contribuiu para uma nova interpretação do letramento a partir dos conceitos de análise genética, aprendizagem social e mediação (WARSCHAUER, 1997).	Representada no Brasil principalmente na teoria de Freire (1987).
---------------	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

O quadro acima mostra um pouco do debate sobre os contrastes entre os diferentes pontos de vista acerca do letramento para bilíngues.

### 1.3.2 Biletramento, alfabetização bilíngue ou letramento bilíngue

Neste subitem, discutiremos questões acerca do biletramento, tratado por alguns autores como alfabetização bilíngue ou letramento bilíngue.

Os termos da língua inglesa “*bilingual literacy*” ou “*biliteracy*” apresentam significados idênticos. Diversos autores, mencionados no decorrer desta seção, referem-se aos termos tanto para a aprendizagem da leitura e da escrita quanto para questões mais complexas, envolvendo práticas sociais resultantes da apropriação da leitura e escrita. O termo “*alphabetize*”, do inglês, significa “organizar (palavras etc.) em ordem alfabética”<sup>29</sup>, ou seja, a distinção discutida por Soares (1999) entre os termos alfabetização e letramento, não se aplica aos termos em inglês, visto que há somente a palavra “*literacy*” para designar tanto o processo aquisição da leitura e da escrita quanto para as práticas sociais em torno desse processo.

Vários autores discutem o conceito de biletramento (HORNBERGER, 2003; BAKER, 2008; BIALYSTOK, LUK e KWAN, 2005; KABUTO, 2011).

<sup>28</sup> O **National Reading Panel** (NRP) foi um órgão do governo americano formado em 1997 a pedido do Congresso e tinha como finalidade avaliar a efetividade de abordagens usadas para ensinar as crianças a ler. A partir dele, o ato de 2001 *No Child Left Behind* estabeleceu referenciais para o letramento em língua inglesa para a Pré-escola ao 3º ano, o qual deveria conter instruções explícitas (Baker, 2008).

<sup>29</sup> Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary, Oxford University Press, 1992.



Hornberger (2003) define o termo como “o uso de duas ou mais línguas na e por volta da escrita” (xii). Para a autora, essa é uma tendência mundial inescapável, no entanto, as políticas e práticas educacionais continuam a ignorar. Ela ainda argumenta que o termo bilinguismo engloba não só eventos de letramento, mas também “atores bilingües, interações, práticas, atividades, programas, situações, sociedades, locais, mundos etc.” (xiii).

Ao discutir o conceito de linguagem e bilinguismo, Kabuto (2011) define os termos diferenciando linguagem vs Linguagem e bilinguismo vs Bilinguismo; um com a primeira letra minúscula e o outro com a primeira letra maiúscula. A autora argumenta que “uma distinção que diferencia as formas oral e escrita da linguagem com seus sentidos cultural e social integralmente é necessária para avaliar a dimensão do tornar-se bilingüe<sup>30</sup>” (p. 3).

Ela afirma que as línguas, no caso da sua pesquisa, o japonês e o inglês, são diferentes em sua estrutura interna e forma oral. No entanto, em relação à Linguagem ou Língua<sup>31</sup>, com “L” maiúsculo, não são línguas separadas. Da mesma forma, a autora também diferencia o termo bilinguismo de Bilinguismo.

A Linguagem (com “L” maiúsculo) é mais complexa; está amarrada a identidade, emoção, e formas de pensar, crer e agir. Ela é abstrata e pode somente ser inferida através de como um indivíduo usa a linguagem oral e escrita<sup>32</sup> (p. 3).

(...) bilinguismo envolve formas escritas e estruturas internas da linguagem e como elas transacionam uma com a outra. Bilinguismo sustenta relações mais complexas de quem somos em um mundo complexo de línguas (com o “l” minúsculo) diferentes.<sup>33</sup> (p. 3).

Baker (2008) afirma que o bilinguismo promove acesso a mundos socialmente e culturalmente diferentes, além de beneficiar o desenvolvimento cognitivo do bilíngue. Segundo ele, “... o letramento promove poder, emancipa, acultura, educa e pode ser inerentemente uma atividade prazerosa, (isso) parece ser um forte argumento para o bilinguismo”<sup>34</sup> (p. 329).

Conceber o letramento como a própria constituição do indivíduo no exercício de práticas sociais afirma a relevância do bilinguismo, visto que ele amplia as possibilidades de práticas sociais em diferentes contextos culturais, agregando valores, atitudes, conhecimentos etc. ao indivíduo bilíngue.

<sup>30</sup> A distinction that differentiates the oral and written forms of language with its overall social and cultural meanings is required in order to appreciate the extent of becoming biliterate (p. 3).

<sup>31</sup> Language pode ser traduzido para o português como língua ou linguagem.

<sup>32</sup> Language (with the big “L”) is more complex; it is tied to identity, emotion, and ways of thinking, believing, and acting. It is abstract and can only be inferred through how one uses the written and oral languages (p. 3).

<sup>33</sup> ...bilinguism (with the little “b”) involves the written forms and internal structures of languages and how they transact with one another. Bilinguism (with the big “B”) holds more complex ties to who we are in a complex world of different languages (with the little “l”) (p. 3).

<sup>34</sup> Given that literacy empowers, emancipates, enculturates, educates and can be an inherently enjoyable activity, there seems to be a strong argument for bilinguism (p. 329).

Baker (*op. cit.*) relaciona diferentes tipos de abordagens para o letramento e estratégias de biletamento. Em relação ao letramento, o autor cita a abordagem de habilidades (letramento funcional), a de construção de significado, o letramento sociocultural e o letramento crítico. A escola é um espaço pedagógico de extrema importância no processo de letramento crítico, visto que é ela quem dita as práticas sociais adequadas. A abordagem crítica considera questões de poder, status, igualdade e justiça sob a perspectiva da língua minoritária.

Uma expectativa do letramento é a proposta no Relatório Jacques Delors (1998) “Educação: um tesouro a descobrir”<sup>35</sup>. Ao apontar como pressupostos teóricos para a educação, quatro pilares, dentre os quais, o pilar “aprender a conviver”, o qual prevê a formação de cidadãos para uma sociedade mais justa e gera uma grande expectativa, principalmente, a da constituição de indivíduos multilíngues e multiculturais.

Em contrapartida, outra característica implícita no processo de letramento é a aquisição do poder. O biletamento dobra esse poder, viabilizando o exercício de práticas sociais em culturas distintas. É fundamental pensar isso de forma crítica, visto que o processo lida com duas línguas e, conseqüentemente, duas culturas. Uma língua não pode ser supervalorizada em detrimento de outra.

O termo biletamento ainda é muito recente no Brasil. Em consulta realizada no banco de teses da Capes<sup>36</sup>, apenas duas dissertações foram encontradas com o termo biletamento. A primeira pesquisa<sup>37</sup> é uma dissertação de Mestrado da Universidade do Rio Grande do Sul realizada por Bortolini (2009). A pesquisa teve como objetivo descrever atividades de letramento de alunos de duas terceiras séries do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue (português e espanhol) localizada na cidade de Rivera, Uruguai, e de seus familiares fora do contexto escolar.

A autora compreende atividade de letramento como uma atividade social em que a escrita é essencial na interação entre participantes, conceito utilizado por Heath (1982, 1983; apud Bortolini, 2009). Após a análise dos dados etnográficos, a autora conclui que os alunos fazem parte de um grupo social que lida cotidianamente com diferentes textos escritos e

---

<sup>35</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos quatro pilares ocupa todo o quarto SEÇÃO, p. 89-102. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Relatório para a UNESCO> > Acessado em: 27/03/2011.

<sup>36</sup> Consulta realizada no dia 12 de abril de 2011 <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

<sup>37</sup> Letícia Soares Bortolini. Letramento em uma escola de educação bilíngüe na fronteira Uruguai/Brasil. 01/03/2009.

diferentes atividades letradas em ambas as línguas, português e espanhol, diariamente, entretanto, na sala de aula, ela constatou que as atividades dirigidas pelos professores partem de uma perspectiva monolíngue que não propõem atividades de bilinguismo.

A segunda pesquisa é uma tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre o processo de produção textual em língua indígena por professores Terena, do município de Miranda em Mato Grosso do Sul.

Nincau (2008) argumenta que a pesquisa foi motivada pela ausência de materiais em língua indígena que promovessem suporte aos professores nas atividades de pós-alfabetização e possibilitassem a elaboração de materiais didáticos. Os professores Terena foram submetidos a oficinas de produção textual na língua indígena em um curso de formação continuada. A autora observou que os textos eram produzidos em língua portuguesa e depois traduzidos para a língua indígena, o que levou à constatação de um quadro conflituoso, em que questões políticas e socioculturais – escrever primeiramente em língua portuguesa - e linguísticas - escrever em Terena - eram confrontadas no ato da produção textual.

As duas pesquisas abordam o bilinguismo em contextos diferentes ao desta pesquisa. A primeira em contexto de fronteira e a outra em contexto de minoria linguística.

Na medida em que há mudanças sociais, há também mudanças na escola, novos contextos podem surgir. O contexto desta pesquisa é algo atual no Brasil.

Teberosky e M. Olivé (2004) argumentam que as práticas homogêneas de sala de aula deveriam ser mudadas, não somente por considerar a complexidade da língua escrita, mas também porque estamos frente a uma nova realidade na escola – a mudança do tipo de aluno, ou seja, por razões sociais. Se o contexto social muda, a escola deve mudar para acompanhar a tendência. As autoras abordam a alfabetização bilíngue relacionada ao processo migratório decorrente na Catalunha. Em consequência a esse processo, a população que se alfabetiza é cada vez mais diversa e, com isso, há a necessidade de mudança na perspectiva instrucional e exigências educacionais.

Atualmente, no Brasil, a discussão sobre a alfabetização bilíngue centra-se principalmente em relação à língua portuguesa e a LIBRAS. A alfabetização bilíngue envolvendo a língua portuguesa e a língua inglesa surge a partir da preocupação com a qualidade da educação infantil e séries iniciais, da alfabetização e do domínio de uma segunda língua, o que se acentua com a era digital e com o fenômeno da globalização.

Crystal (2005) argumenta que o fato de o inglês ter surgido como verdadeira língua mundial teve destaque durante a década de 1990. Somente nessa década é que essa língua foi reconhecida como genuinamente global. O autor apresenta um pronunciamento feito em 1780,

pelo então futuro presidente dos Estados Unidos - John Adams - no qual ele afirmou que “O inglês está destinado a ser, no próximo século e nos seguintes, uma língua mundial em sentido mais amplo do que o latim foi na era passada ou o francês é na presente.”<sup>38</sup> O discurso foi concretizado e, após dois séculos, assistimos a ascensão e permanência do *status* da língua inglesa.

Devido à crença de que, para se obter sucesso na vida pessoal e profissional, um dos componentes necessários na formação do indivíduo era o domínio da língua inglesa, houve e ainda há, atualmente, uma procura intensa pelas escolas de idiomas, inseridas na categoria de curso livre, especialmente ministrando língua inglesa, por todo o país.

Atualmente, essa procura pela aprendizagem efetiva de uma segunda língua tem sido transferida para as escolas bilíngues (MARCELINO, 2009). Não somente pela efetividade no processo de aquisição de língua inglesa, mas também devido a estudos afirmando que a criança inserida em contexto bilíngue apresenta vantagens cognitivas em relação à criança monolíngue (CUMMINGS e SWAIN, 1989).

Com isso, cresce o número de escolas bilíngues de educação infantil no Brasil. Grosjean (1982) comenta sobre um dos motivos pelos quais nasce o desejo de uma pessoa tornar-se bilíngue:

Hoje, muitos alunos são educados em uma língua que não é a sua língua materna: em inglês, por exemplo, na Índia, no Paquistão e em muitos países africanos, e em francês em países que já pertenceram ao Império Francês. Muitos estudantes viajam para outros países para seguirem seus estudos, assim é na União Soviética, França, Grã-Bretanha, e América, lugares com um alto número de alunos estrangeiros em suas faculdades e universidades. Esse bilinguismo educacional é ainda mais potencializado devido à existência de livros e outros materiais escritos e audiovisuais produzidos em um número limitado de línguas, o que força o aluno a ser proficiente em uma dessas línguas (GROSJEAN, 1982, p. 35).<sup>39</sup>

Dessa forma, entende-se que o bilinguismo não é fruto somente do uso de duas línguas de povos que convivem, mas se concretiza, também, devido à necessidade de possibilitar o acesso a informações e formar um profissional potencialmente competitivo no futuro (no caso das crianças, esse pode ser um desejo dos pais) ou por outras razões.

---

<sup>38</sup> Carta ao presidente do Congresso, 5 de setembro de 1780, in C.F. Adams (org.), *The Works of John Adams* (BOSTON, LITTLE BROWN, 1852, p. 250).

<sup>39</sup> *Today many students are educated in a language that is not their native language: in English, for example, in India, Pakistan, and many African states, and in French in countries that once belonged to the French colonial Empire. Many students travel to other countries to pursue their studies, so that the Soviet Union, France, Great Britain, and America have large numbers of foreign students in their colleges and universities. This educational bilingualism is further enhanced by the fact that books and other written and audiovisual materials are produced in a limited number of world languages, which forces students to be proficient in one of these languages* (p.35).

Em seu artigo publicado na revista *Bilingualism, Language and Cognition*, Bialystok (2009) relatou resultados de pesquisas realizadas com crianças e adultos bilíngues e monolíngues. Em testes realizados pela autora, chegou-se à conclusão de que crianças bilíngues apresentam um conjunto lexical menor do que crianças monolíngues. Entretanto, as crianças bilíngues apresentam maior controle na mudança de configurações mentais – o que envolve inibição, flexibilidade cognitiva e atualização de informações da memória ativa. O processo de determinar o que e quando usar, comparar duas ou mais línguas, contrastar, traduzir etc. requer atenção e controle sobre a língua.

Esse processo de tomada de consciência sobre a língua pode ser definido como metalinguístico. Teberosky e M. Olivé (2004) explicam que o termo metalinguístico é usado para qualificar diversos aspectos da consciência sobre a linguagem, por exemplo, a consciência fonológica – decisão acerca de pronúncia, sons das letras, palavras etc. -, a consciência léxica – de vocabulário, que palavras utilizar em determinado contexto etc. - a atenção metalinguística - consciência sobre a aprendizagem de uma segunda língua etc. As autoras afirmam que

Por trás da “consciência metalinguística”, está a atenção sobre determinados aspectos linguísticos e o processo de analisar de maneira explícita a estrutura da linguagem, e por trás da “habilidade metalinguística” está a associação com certos tipos de respostas em situações de ambiguidade e de incompreensão. (p. 75).

Teberosky e M. Olivé (*op. cit.*) comentam que os termos para tratar do processo de tomada de consciência, análise e controle da língua distinguem-se conforme as orientações teóricas. Os cognitivistas utilizam o termo consciência, enquanto os comportamentalistas usam habilidade.

A criança imersa em um ambiente alfabetizador bilíngue, exposta as situações de uso oral da língua e da escrita, constantemente vivencia situações que desenvolvem a habilidade/consciência metalinguística. Na Educação Infantil, essa habilidade está mais relacionada ao uso oral da língua; já no último período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, com a introdução da escrita na primeira e na segunda língua, a “consciência metalinguística” está relacionada às decisões, análise e comparações no ato de escrever. Alguns autores (AUROUX, 1998; MARQUILHAS, 2002 citados por TEBEROSKY e M. OLIVÉ, 2004) afirmam que

(...) no caso das línguas em contato, dá-se uma tomada de consciência espontânea; no caso da aprendizagem da escrita (com suas normas e regras sobre a correspondência entre fonemas e grafias, sobre a ortografia, sobre o estilo, os gêneros, etc.) dá-se uma consciência imposta por essa normativa escrita (p. 75).

Em pesquisas realizadas por Bialystok (1988) e Crondal (1989), foi constatado que o desenvolvimento metalinguístico em crianças bilíngues é diferente em alguns aspectos de crianças monolíngues. Quando submetidas a testes, ambas, monolíngues e bilíngues, foram capazes de identificar violações gramaticais em sentenças significativas, como no exemplo citado por Bialystok – *Apples grewed on trees*<sup>40</sup>. No entanto, as crianças bilíngues foram capazes de ignorar o significado que induzia ao erro e focar no aspecto gramatical, habilidade que no teste era requerida.

Para explicar melhor como se dá a coexistência psicológica de dois sistemas linguísticos, é importante mencionar Titone (1983), o qual argumenta que:

Permanece verdadeiro, entretanto, o fato de que na mente do falante bilíngue os dois sistemas linguísticos usados podem permanecer separados (tanto no aspecto fonético como no semântico). No primeiro caso, tem-se o bilinguismo em sentido puro; no segundo podem produzir-se fenômenos ditos “interferências” – grifo do autor (p. 148).

Titone explica que o termo interferência é a “transferência espontânea de estruturas e formas” da própria língua nativa para segunda língua que está em curso de aprendizagem. É, portanto, comum haver interferência no processo de aquisição de outra língua.

A alfabetização bilíngue pode se dar de forma simultânea ou sequenciada. Quando ocorre de forma simultânea, a escrita de ambas as línguas é introduzida concomitantemente. Na alfabetização sequenciada, a criança é alfabetizada na língua materna e somente após o domínio da escrita e leitura na primeira língua é que o processo de alfabetização na segunda língua é iniciado. Todavia, ocorrem transferências nos dois processos.

No contexto desta pesquisa, a alfabetização bilíngue ocorre de forma simultânea. O processo de aquisição da escrita, de acordo com Kabuto (2011) anda lado a lado com a prática social e um auxilia no desenvolvimento do outro. Para ela, “a escrita bilíngue é um ato de identidade” (p. 59).

Kabuto (*op.cit*) baseia-se nos estudos de Vygostky e Ferreiro para analisar o processamento do letramento e os aspectos envolvidos em torno dele.

A partir dos estudos de Vygostsky, a autora afirma que a escrita não é algo individual, mas um ato social que resulta de escrever com outros. As práticas sociais diárias, tais como ir para escola, brincar com os amigos, conviver com a família etc. direcionam e constituem um indivíduo. Ao participar de eventos sociais, as crianças aprendem que há escrita associada a essa rotina.

---

<sup>40</sup> A frase correta seria “*Apples are grown on trees*” ou “*Apples grew on trees*”. O verbo *grow* apresenta as seguintes flexões: *grow, grows, grew, grown, growing*; portanto, a forma *growed* está gramaticalmente incorreta.

Ferreiro (*apud* Kabuto) argumenta que o desenvolvimento da escrita não pode ser concebido como uma “sucessão de acontecimentos” (p. 63) ou a transição de um estágio para outro, mas avançar no letramento significa ter que lidar com o que a criança sabe em um dado momento. Esse “ter que lidar com o que sabe em dado momento” também pode ser uma justificativa para a troca de código. De acordo com Huerta-Macías e Quintero (1992), quando o código é trocado despropositadamente, chamamos o fenômeno de *code-switching*.

Os autores argumentam que o fenômeno *code-switching* é um assunto comum nos estudos sobre bilinguismo desde o início da década de 1900, quando Espinosa (1917 *apud* HUERTA-MACÍAS e QUINTERO, 1992) escreveu sobre uma “mistura de discurso” na fala dos novos mexicanos.

Sociolinguistas sugerem que há dois tipos de *code-switching*, o gramatical e o de uma palavra. O primeiro é considerado “verdadeiro” (KABUTO, 2011).

#### 1.4 Aquisição de segunda língua

A aquisição da segunda língua – L2 é um campo de estudo da Psicolinguística e da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Krashen (1982) argumenta que a teoria sobre a aquisição da L2 “pode ser vista como parte de uma *“teoria linguística”*, ex.. ela pode ser estudada e desenvolvida sem considerar a aplicação prática (p. 2)”<sup>41</sup>.

O estudo sistemático desse campo é recente, segundo Ellis (1997), datado da segunda metade do século XX, e surgiu com a crescente necessidade de aprofundamento do estudo sobre a aquisição da L2 devido a chamada “*Global Village*”, era da “*World Wide Web*”, que trouxe a expansão da comunicação das comunidades para o mundo.

Ellis (*op. cit.*) explica que o termo “aquisição de segunda língua” refere-se à qualquer língua adquirida após a primeira, seja estrangeira ou não, seja segunda, terceira ou quarta língua, ou seja, “A aquisição de L2, desta forma, pode ser definida como uma maneira pela qual as pessoas aprendem uma língua que não a língua materna, dentro ou fora da sala de aula” (p. 3).

A aquisição de uma segunda língua, segundo Krashen (1982), ocorre quando a língua é usada para a comunicação, onde há compreensão da mensagem quando há interesse por ela,

---

<sup>41</sup> ... can be viewed as a part of “theoretical linguistics”, i.e. it can be studied and developed without regard to practical application (KRASHEN, 1982, p. 2).

ou seja, a mensagem deve ser significativa e relevante para o locutor e interlocutor. O autor afirma ainda que:

A aquisição da língua não requer uso extenso de regras gramaticais de forma consciente, e não requer exercícios entediante. Ela não ocorre do dia para noite, contudo. A aquisição real da língua se desenvolve lentamente, e a habilidade da fala emerge significativamente após o período de escuta, mesmo quando as condições são perfeitas (p. 7)<sup>42</sup>.

A aquisição, na visão de Krashen (*op. cit.*) ocorre de forma processual através de um processo subconsciente, diferentemente da aprendizagem que ocorre de forma consciente a respeito das regras gramaticais.

Dentre as principais teorias consideradas nas pesquisas sobre a aquisição de L2, estão a teoria behaviorista, a mentalista (ou naturalista) e a interacionista.

Ao explicar as diferenças entre tais teorias, Ellis (*op.cit*) afirma:

[...] uma visão behaviorista trata a aprendizagem da língua como algo determinado pelo ambiente, controlado externamente pelos estímulos aos quais os aprendizes estão expostos e pelo reforço que recebem. [...] Em contraste... eles (defensores da teoria mentalista) sustentam que os cérebros dos aprendizes estão equipados para aprender uma língua e só é necessário o mínimo de exposição para desencadear a aquisição. As teorias interacionistas da aquisição da linguagem reconhecem a importância de ambos, do *input* (insumo) e do processamento interno da linguagem. A aprendizagem acontece como resultado de uma complexa interação entre o ambiente linguístico e os mecanismos internos do aprendiz” (p. 44).<sup>43</sup>

Considerando a linha desta pesquisa, é importante nos dirigirmos mais para a perspectiva interacionista na pesquisa sobre a aquisição da L2.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, também chamada de teoria sociocultural na Linguística Aplicada e nos estudos sobre aquisição de L2, estuda o aspecto cognitivo do ser humano considerando o contexto social. A aquisição da linguagem é resultado da interação com outros indivíduos e com o contexto social.

Segundo Vygotsky (2000) “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras” (p. 128). Ambos cruzam-se no decorrer do desenvolvimento, mas possuem “diferentes raízes genéticas” (p. 128). O pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. É por volta dos dois anos de idade

<sup>42</sup> *Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect* (KRASHEN, 1982, p. 7).

<sup>43</sup> [...] *a behaviourist view treats language learning as environmentally determined, controlled from the outside by the stimuli learners are exposed to and the reinforcement they receive. In contrast..., they (mentalists) maintain that learners' brains are especially equipped to learn language and all that is needed is minimal exposure to input in order to trigger acquisition. Interactionist theories of L2 acquisition acknowledge the importance of both input and internal language processing. Learning takes place as a result of a complex interaction between the linguistic environment and the learner's internal mechanisms* (ELLIS, 1997, p. 44).



que esse cruzamento ocorre e a criança inicia uma nova forma de comportamento característica do homem. Para Vygotsky (*op. cit.*), esse é um momento crucial, pois, a partir desse momento, a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbalizado e, com isso, é possível o avaliar se houve evolução na fala, visto que ela entra na fase intelectual. Anteriormente a essa fase, a criança sabe apenas palavras que aprendeu com as pessoas. Nessa fase, a criança já interage com o meio, pergunta, necessita e busca ativamente aumentar seu vocabulário.

Vygotsky (2000) afirma que o processo histórico-cultural determina o pensamento verbal, ou seja, ele não é uma configuração inata. Os sistemas linguísticos, o processo de aquisição da escrita, a aquisição da L2 etc. não são concernentes apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas às relações histórico-culturais.

Lantolf (2004; apud LANTOLF, 2009) argumenta que a teoria social ou cultural de Vygotsky é uma teoria da mente que “reconhece o papel central das relações sociais e dos artefatos construídos culturalmente em formas de pensamento singularmente organizados pelo homem”<sup>44</sup> (LANTOLF, 2009, p. 1).

As pesquisas de Vygotsky, que geraram a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, têm relevantes contribuições para a Psicologia Escolar, dentre as quais, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Vygotsky (1991), “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (p. 113)”.

O que a criança consegue realizar com autonomia é seu desenvolvimento real. As habilidades que podem ser potencializadas com a assistência estão localizadas na zona de desenvolvimento proximal – o espaço entre o nível de autonomia e o nível potencializado com a assistência de um adulto ou um colega. É através da interação e mediação com os outros, que as crianças são capazes de realizar atividades que seriam incapazes de realizarem sozinhos.

A partir dessa assistência, a criança passa a dominar certas habilidades que, outrora, não desenvolveria, no mesmo ritmo, sem o auxílio de outros.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação o com seus companheiros.

---

<sup>44</sup> (*a theory of mind*)... that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artifacts play in organizing uniquely human forms of thinking (LANTOLF, 2009, p. 1).

Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 118).

Situações como essas são constantes em sala de aula de programas de imersão em L2. As crianças ouvem, tentam se expressar, conversam entre si, fazem perguntas aos colegas, imitam-nos, quando não entendem o que a professora está falando, dentre outros.

Bodrova e Leong (1998), a partir dos estudos de Vygotsky, afirmam que a instrução só é relevante se faz com que a criança progrida em seu desenvolvimento. Quando isso acontece, várias funções que estão na zona de desenvolvimento proximal são potencializadas.

Há um paralelo entre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e o conceito de *scaffolding*. O termo *scaffolding*, cunhado por Bruner (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976 apud BODROVA e LEONG, 1998), refere-se aos tipos de assistência que possibilitam o aluno a progredir sua zona de desenvolvimento proximal. Para Bruner (apud BODROVA e LEONG, *op. cit.*) o professor pode fornecer os andaimes para possibilitar o avanço do aluno, a partir de seu suporte. Ao receber o suporte necessário para elevar sua performance, aos poucos, o aluno consegue remover os andaimes e torna-se capaz de executar tarefas com mais autonomia e independência.

Vygotsky (*op. cit.*) ainda afirma que “Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas (p. 115)”. A interação com outros permitirá a criança vivenciar situações que irão influenciar em seu desenvolvimento cognitivo a partir da internalização, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação social e interpessoal e fundamenta o funcionamento individual, intrapessoal com a internalização.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) considerado no contexto de segunda língua é de extrema relevância. Logo ao integrar-se a um programa de imersão em segunda língua, geralmente, a criança não compreende o que está sendo dito pela professora. Ela observa o que as outras crianças estão fazendo e busca fazer o mesmo. Subjazem em situações como essas a imitação, a interação e a mediação de colegas e professora.

Não é comum, na fase que antecede a pré-escola, uma criança que não compreende a L2 perguntar para outra o que está acontecendo na sala de aula ou quais são as solicitações da professora; ela apenas observa e realiza as atividades. Já na fase pré-escolar a criança pergunta “O que ela/ele disse?”, ou parafraseia o que foi dito na língua materna, esperando a confirmação da professora ou dos outros alunos.

Também é comum observar na pré-escola um aluno perceber que o outro não está compreendendo a fala na L2 e traduzir o que está sendo dito.

Ao relacionar a teoria de Vygotsky sobre a ZDP à teoria sobre aquisição da L2, Lantolf (2009) afirma que

[...] reiteramos que a relação de aprendizagem e desenvolvimento articula-se na mediação dialógica, de forma que processos de socialização envolvendo a inculcação de conceitos através de atividades práticas-críticas, mediadas pela intervenção direta de um adulto e/ou de colegas, promovem oportunidades de construção de ferramentas psicológicas através das quais indivíduos em desenvolvimento são capazes de participar progressivamente e produzir atividade culturalmente organizada (p. 289).<sup>45</sup>

Desta forma, a teoria reafirma o valor da interação, mediação e imitação na sala de aula em programas de imersão na L2.

Em seu estudo teórico sobre aquisição da L2, Krashen (1982) desenvolve cinco hipóteses, as quais, para ele, constituem uma teoria coerente sobre a aquisição de uma segunda língua. As hipóteses listadas pelo autor são: 1. A distinção entre aquisição da língua e aprendizagem da língua; 2. A hipótese da ordem natural; 3. A hipótese do Monitor; 4. A hipótese do input (insumo) e 5. A hipótese do filtro afetivo.

A primeira hipótese é a de que os dois processos - aquisição e aprendizagem da L2 - são independentes. Enquanto a aquisição se dá no nível do subconsciente, significando saber a língua, a aprendizagem se dá no nível do consciente, significando saber sobre as regras da língua.

A segunda hipótese refere-se à ordem natural em que falantes de uma determinada língua internalizam estruturas dessa língua. Vários estudiosos mencionados por Krashen (*op. cit.*) buscaram estudar e descrever essa ordem. O autor afirma que a ordem em que falantes nativos internalizam as estruturas da L1 é diferente da ordem internalizada por aprendizes da L2, todavia há algumas similaridades.

De forma geral, os morfemas apresentam a mesma ordem relativa para a aquisição da primeira e segunda língua (-ing, plural, passado irregular, passado regular, o “s” da 3ª pessoa do singular, e o possessivo ‘s) enquanto o auxiliar e copula (to be) tendem a ser internalizados relativamente mais tarde na aquisição da primeira língua do que na aquisição da segunda língua (p.13).<sup>46</sup>

A terceira hipótese, a do Monitor, está relacionada à aprendizagem da língua, e não a aquisição. O termo Monitor refere-se à habilidade que o aluno desenvolve no processo de aprendizagem da segunda língua de utilizar seu conhecimento consciente das regras da língua

<sup>45</sup>[...] we reiterate that the relationship of learning to development hinges on dialogic mediation, on the ways in which socialization processes involving the inculcation of concepts through practical-critical activity, mediated by direct adult and/or peer intervention, provide opportunities for the construction of psychological tools through which developing individuals are able to increasingly participate in and produce culturally organized activity (LANTOLF, 2009, p. 289).

<sup>46</sup>In general, the bound morphemes have the same relative order for first and second language acquisition (ING, PLURAL, IR. PAST, REG. PAST,, III SINGULAR, and POSSESSIVE) while AUXILIARY and COPULA tend to be acquired relatively later in first language acquisition than in second language acquisition (KRASHEN, 1982, p. 13).

como meio de monitorar sua produção, levando o falante a corrigir-se sempre que julga necessário.

Há três condições para a utilização do Monitor, elas são: tempo, foco na forma e conhecimento da regra. O aprendiz da L2 necessita de tempo para pensar na regra, de pensar na regra quando tem tempo suficiente e de conhecer a regra para aplicá-la e monitorar sua produção.

A quarta hipótese é a de que, para que a aquisição se processe, é fundamental que o *input* (insumo) seja compreensível, relevante, não sequenciado gramaticalmente e suficiente. Essa hipótese está relacionada à aquisição e não à aprendizagem.

Krashen (*op. cit.*) utiliza o termo  $i + 1$  para exemplificar o estágio em que o indivíduo se encontra =  $i$ , mais o nível posterior + 1. Para tanto, esse indivíduo deve manter foco na mensagem e não na forma, visto que ele irá ter acesso a mais estruturas da linguagem que de fato compreende; isso é possível devido às informações extralinguísticas, tais como o contexto e a linguagem corporal.

Esta hipótese também afirma que não é necessário objetivar esse  $i + 1$ ; se a mensagem é compreendida e o insumo for suficiente, então o  $i + 1$  será automaticamente atingido; se houver uma preocupação em atingi-lo seu sucesso pode ser comprometido.

Para a aquisição de uma segunda língua, o *input* deve ser compreensível, significativo, relevante e não sequenciado gramaticalmente. Para torná-lo mais compreensível para seus alunos, Krashen (*op. cit.*) sugere que o professor fale mais devagar, pronunciando as palavras com clareza; use palavras comuns, de uso frequente.

A última hipótese – a do filtro afetivo – aborda questões como a motivação, ansiedade e autoconfiança, as quais influenciam diretamente no processo de aquisição da L2. Esse conceito, segundo Krashen (*op. cit.*) foi proposto por Dulay e Burt (1977). A proposição é a de que indivíduos com atitudes positivas em relação a L2 apresentam um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, aprendem com mais facilidade, visto que tendem a buscar mais *input*. Em outras palavras, esse filtro é mais permeável e a aquisição da linguagem ocorre mais tranquilamente.

Scliar-Cabral (1988) argumenta, em seu artigo sobre diferenças e semelhanças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas, que “existem bases biopsicológicas próprias da espécie, porém, estabelecem que, uma vez dominados certos automatismos para certa (s) língua (s), o indivíduo terá muita dificuldade em adquirir certos automatismos, a partir de certa idade.” (p. 47). A autora contrasta o modo como a criança e o adulto adquirem ou aprendem uma segunda língua, e também defende que

as estratégias utilizadas devem diferenciar-se, visto que o adulto apoia-se em estratégias metalinguísticas de processamento, como exemplo com o uso da gramática normativa, enquanto que a criança realiza generalizações através das inferências.

A esse respeito, Lantolf (2009) apresenta algumas experiências realizadas por Ushakova (1994)<sup>47</sup> sobre a aprendizagem de uma segunda língua e o papel mediador da língua internalizada.

[...] a segunda língua é incorporada ao sistema de classificação já disponível na primeira língua, conta com o sistema semântico previamente desenvolvido, [o que, de acordo com Ushakova, é representado na língua materna internalizada] e emprega ativamente a fonologia da primeira língua. Isso tudo significa que a principal força motora não é tanto o desenvolvimento da própria língua como é o uso do desenvolvimento da primeira língua. Metaforicamente, a segunda língua está olhando através da abertura das janelas talhadas pela primeira língua (p. 154).<sup>48</sup>

Ou seja, Ushakova afirma que, com a internalização da primeira língua, desenvolvemos um sistema linguístico único e as demais línguas adquiridas são incorporadas a esse sistema linguístico pré-existente.

A relação entre o sistema linguístico da L1 e a construção do sistema linguístico da L2 foi discutida por Ellis (1997). Para explicar essa relação, o autor discute o termo interlíngua. Segundo ele, o termo foi introduzido pelo linguista americano Larry Selinker “em reconhecimento ao fato de que aprendizes da L2 constroem um sistema linguístico que se baseia, em parte, na L1 do aprendiz, mas é também diferente da língua alvo. Uma interlíngua do aprendiz é, portanto, um sistema linguístico único”<sup>49</sup> (p. 33).

Ellis (*op. cit.*), fundamentado nos estudos sobre aquisição da L2, em especial Selinker, afirma que o conceito de interlíngua envolve algumas premissas. São elas:

- O aprendiz constrói um sistema linguístico de regras, uma “gramática mental” chamada interlíngua.
- A “gramática mental” do aprendiz é influenciada por elementos externos (através do *input*) e internos. Generalizações, erros de transferências e omissões constituem evidências de processamento.

<sup>47</sup> Ushakova, T.N. 1994. ‘Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach’ in J.P. Lantolf and G. Appel (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Hillsdale, N.J.: Ablex.

<sup>48</sup> ...the second language is incorporated into the classification system already available in the first language, relies on the previously developed semantic system, [which according to Ushakova is represented in L1 inner speech] and actively employs first language phonology. This all means that the main driving force is not so much inner self development as it is use of first language development. To put it figuratively, second language is looking into the windows cutout by the first language. (p. 154)

<sup>49</sup> ...in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner’s L1 but is also different from it and also from the target language. A learner’s interlanguage is, therefore, a unique linguistic system (ELLIS, 1997, p. 33).

- A “gramática mental” do aprendiz muda com o tempo. O resultado é chamado por Ellis (*op. cit.*) de *interlanguage continuum*, ou seja, o aprendiz alarga a complexidade de suas interlínguas com o tempo.
- Os sistemas estabelecidos pelos aprendizes possuem regras variáveis.
- Aprendizes aplicam estratégias de aprendizagem para construírem suas interlínguas. Diferentes estratégias resultam em diferentes erros de transferências, generalizações e omissões.
- A “gramática mental” na L2 do aprendiz tende a fossilizar.

No processo de construção de suas interlínguas, o aprendiz sofre influências internas, de processamento, e externas, dos *input*. Em relação ao processamento interno, as evidências mencionadas por Ellis (1997) são as omissões, as generalizações e as transferências de erros. Supressão do “s” para indicar plural e de artigos são exemplos de omissões. A aplicação de regras simples, como a do “-ed” para indicar o passado do verbo regular, de forma inapropriada é um exemplo de generalização; e o uso do artigo “the” antes de nomes de pessoas é um exemplo de erro transferido da L1, neste caso a língua portuguesa, para a L2, neste caso, a língua inglesa.

Abordar a análise de erros, lapsos ou deslizes (*errors, mistakes or slips*) possibilita ao professor a elaboração de estratégias capazes de auxiliar o aprendiz na construção de seu sistema linguístico na L2. Ellis (*op.cit*) relaciona três motivos para a pesquisa com esse foco, são elas: 1. São características notáveis na aprendizagem de L2 e traz o importante questionamento acerca das razões pelas quais os aprendizes erram; 2. A noção dos erros cometidos pelos aprendizes é importante para o professor e 3. Os erros auxiliam os aprendizes a aprender quando eles se autocorrigem.

Os conceitos de interlíngua abordados acima fornecem uma visão geral de como o aprendiz constrói seu sistema linguístico na segunda língua. Percebemos que há nas premissas apresentadas elementos da teoria mentalista da linguística e elementos da psicologia cognitivista, no que se refere às estratégias de aprendizagem (ELLIS, 1997).

A sala de aula tem um papel importante na aquisição de uma segunda língua, visto que a interação facilita essa aquisição. Nela, a interação e a comunicação na L2 devem ser propiciadas, alunos e professor devem negociar significados, facilitando a compreensão. Para que isso realmente ocorra, é necessário que o ambiente seja agradável, tranquilo e com baixo *filtro afetivo*, propiciando ao aluno/adquirente segurança.

Como mencionado anteriormente, o papel da interação na aquisição da língua é fundamental. Segundo Vygotsky (1991), a interação social influencia no desenvolvimento do caráter de processos mentais. O aspecto social media o funcionamento psicológico e este avança através da zona de desenvolvimento proximal. Devido a ela, um indivíduo pode construir conhecimentos, embora não possa chegar àquela fase de construção sozinho; é fundamental, portanto, a interação com o outro. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem está associado às práticas sócio-culturais, que exercem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, o processo de desenvolvimento cultural da criança se dá primeiramente em nível social e, posteriormente, em nível individual.

Analisando esse movimento, que parte do social para o individual, podemos afirmar, sob esta perspectiva, que a sala de aula certamente tem um papel importante na aquisição da segunda língua, visto que promove constante interação com diversas realidades. Estas, por sua vez, influenciam na estruturação das funções psicológicas superiores. Partindo dos estudos de Vygosty, Jobim e Souza (1994) afirmam que “[...] estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade” (p. 126).

Considerando as proposições acima, nossa pesquisa buscou analisar, observar e descrever esse processo de aquisição da segunda língua em um ambiente onde há interação, assumindo esse último como fator primordial para a aquisição da língua.

## SEÇÃO II: REFERENCIAL METODOLÓGICO

Essa pesquisa iniciou-se com um projeto, o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU/UNIR em 2010, recebendo o parecer no dia 16 de junho do mesmo ano. A partir da aprovação do projeto, iniciamos a pesquisa.

O objetivo geral estabelecido para esta pesquisa foi o de descrever o processo de bilinguismo, mais especificamente a aquisição da escrita em língua inglesa em uma escola bilíngue eletiva em Porto Velho.

Os objetivos específicos foram: 1. analisar os elementos comumente transferidos de uma língua para outra, principalmente, na produção escrita e buscar explicações para esse fenômeno; 2. buscar explicações sobre como se dá o processamento da L2 e 3. analisar de que forma os métodos utilizados na alfabetização em língua inglesa e em língua materna se complementam ou diferem e suas influências na aprendizagem da leitura e da escrita nas duas línguas.

Para tanto, foi necessário realizar a observação no ambiente em que o fenômeno estava ocorrendo, com foco principalmente no processo e não no produto.

Bogdan e Bicklen (1994) afirmam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Além disso, os autores trazem outras características da investigação qualitativa que justificam a denominação da abordagem desta pesquisa. Dentre elas estão,

Na pesquisa qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações são melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. [...] A investigação qualitativa é descritiva (BOGDAN e BICKLEN, p. 47-48).

O contexto foi de extrema relevância e sua descrição considerou sua peculiaridade, visto que há diversos estudos sobre o bilinguismo, mas cada um em um contexto diferente desta pesquisa. Considerando esse fato, foi fundamental descrever o contexto educacional bilíngue e o processo de aquisição da escrita na segunda língua em ambiente comum.

Nesse sentido, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa de abordagem etnográfica com foco na prática escolar, ou seja, “caracteriza-se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41).



Ao discutir em que medida um trabalho pode ser considerado etnográfico, André (1995) relaciona diversas características desse tipo de pesquisa, sendo elas: 1. quando se faz uso de técnicas associadas à etnografia, tais como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos; 2. o grau de interação, envolvimento e influência entre pesquisador e situação estudada é relevante; 3. as entrevistas são realizadas com a finalidade de esclarecer situações observadas; 4. o pesquisador assume um papel ativo; 5. a ênfase está no processo e não nos resultados; 6. há uma preocupação com o ponto de vista e significados produzidos pelos participantes; 7. há contato direto e prolongado com os participantes da pesquisa, com as situações, eventos, locais etc. 8. o tempo prolongado que o pesquisador permanece no campo é variável, podendo ser desde semanas até vários meses ou anos; 9. bastante uso de dados descritivos; 10. busca a formulação de conceitos, de hipóteses etc. através de um trabalho flexível, repensado ao longo do processo e modificado, se necessário.

A partir da análise dessas características, podemos afirmar que esta pesquisa é uma pesquisa etnográfica.

## 2.1 Descrição do campo de pesquisa

### a) Estrutura e funcionamento da escola

A escola bilíngue pesquisada é uma escola da rede privada de ensino regular, integrante de uma rede de franquia de educação bilíngue canadense, que oferece as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A escola iniciou suas atividades no ano de 2008 oferecendo até o último período da Educação Infantil, chamado *Kindergarten*. Desde então, a escola vem ampliando um ano escolar a cada ano letivo.

Quadro 2: Períodos/anos oferecidos desde a implantação da escola.

2008	Até o último período da Educação Infantil.
2009	Até o 1º ano do Ensino Fundamental.
2010	Até o 2º ano do Ensino Fundamental.
2011	Até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

Há turmas no período matutino e vespertino. A carga horária para a Educação Infantil é de quatro horas diárias. Já para o Ensino Fundamental, a carga horária é de cinco horas e quinze minutos.

O programa de imersão na segunda língua é ministrado da seguinte forma:

Quadro 3: Estrutura e funcionamento da escola.

	<b>Carga horária diária</b>	<b>Período/Ano</b>	<b>% das aulas ministradas na L1 ou L2</b>	<b>Distribuição da carga horária em aulas</b>
<b>Educação Infantil</b>	4 horas	Creche I	100% ministrado em Língua Inglesa.	Áreas do conhecimento trabalhadas de forma integrada.
	4 horas	Creche II	100% ministrado em Língua Inglesa.	
	4 horas	Pré II	100% ministrado em Língua Inglesa.	
	4 horas	Pré II	75 % ministrado em Língua Inglesa. 25% ministrado em Língua Portuguesa.	75% trabalhada de forma integrada. 25% leitura e escrita em Língua Portuguesa.
<b>Ensino Fundamental</b>	5 horas e 15 minutos	1º ano, 2º ano e 3º ano.	50% ministrado em Língua Inglesa. 50% ministrado em Língua Portuguesa.	50% em Língua Inglesa: Matemática, Língua Inglesa, Artes e Ciências.  50% em Língua Portuguesa: Português, História, Geografia e Educação Física.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

## b) Currículo escolar

O programa é elaborado por educadores canadenses, baseado em metodologias comumente utilizadas na rede pública e privada no Canadá, e não contém nenhuma incompatibilidade com os documentos que norteiam as práticas docentes no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Teóricos para a Educação.

No programa elaborado para a Educação Infantil, os professores precisam elaborar diversos materiais complementares, visto que ele não traz tudo pronto; muitas vezes, traz ideias que precisam ser desenvolvidas.

Já o do Ensino Fundamental contém, além do programa, indicações de diversos materiais de apoio, jogos, vídeos, livros paradidáticos e livros didáticos, sites de apoio etc. É esperado que o professor elabore seu plano de curso e combine, da melhor forma, a utilização desses materiais.

### **c) Os professores**

Os professores ministrantes das aulas em língua inglesa são fluentes na segunda língua. Não cursaram, necessariamente, Pedagogia; há também professores graduados em Letras/Inglês e Psicologia. Devido às exigências da legislação nacional, há pelo menos um professor graduado em Pedagogia por sala de aula.

A maioria dos professores concluiu sua graduação na Universidade Federal de Rondônia, no campus de Porto Velho e estudou inglês como língua estrangeira em cursos livres de idiomas no mesmo local. Pelo menos um quarto do corpo docente realizou programas de intercâmbio ou residiu em países como o Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Austrália ou Nova Zelândia.

### **d) Os alunos**

Devido ao alto custo desse tipo de educação, o corpo discente é constituído de filhos de pais de classe média e classe média-alta.

### **e) Materiais utilizados**

Os materiais utilizados são constituídos por: programa canadense, sites de apoio em língua inglesa, sendo esses canadenses ou americanos, livros paradidáticos importados no Canadá, Estados Unidos ou outros países cuja língua inglesa é língua oficial, materiais elaborados/adaptados pelo professor, materiais retirados de livros de apoio, sendo eles importados ou nacionais. No caso dos materiais nacionais, eles são adaptados ou traduzidos para a segunda língua.

## **2.2. Procedimentos de coleta de dados**

- a) Período de observação/registro em diário de campo:** 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011.
- b) Grupo focal com as professoras**
- c) *Circle Time*** – Roda de conversa com os alunos dos 1º, 2º e 3º ano.

Quadro 4: Descrição do funcionamento do Grupo Focal e do Circle Time.

Grupo focal				Circle Time			
Participantes	Nº. de participantes	Nº de encontros	Média de duração	Participantes	Nº. de participantes	Nº de encontros	Média de duração
Professoras de L1 e L2	5	5	40 minutos	Alunos 1º ano	21	1	20 minutos
				Alunos 2º ano	18	3	20 minutos
				Alunos 3º ano	8	3	20 minutos

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Das turmas do 1º e 2º ano, nem todos os alunos participaram. O encontro com o 1º ano foi realizado fora da sala de aula e os alunos participantes foram selecionados pela professora em sala. O critério de seleção foi o da disponibilidade de tempo/tarefas da criança. O mesmo critério foi utilizado pela professora do 2º ano para o 2º e 3º encontros. O primeiro encontro do 2º ano foi realizado na sala de aula com todos os alunos presentes. Todos os alunos da turma do 3º ano, totalizando oito, participaram.

**d) Análise documental:** análise de materiais produzidos por alunos – *journals*, portfólios, cadernos, exercícios etc.

O processo de aprendizagem foi analisado em um contexto cultural amplo, abrangendo o ensinar e o aprender na língua inglesa, considerando a aquisição oral L2 e focando na construção do processo de escrita dessa língua como segunda língua. Para tanto, foi necessário realizar uma combinação de instrumentos de coleta de dados.

Os passos da coleta de dados incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas desestruturadas (ou semi-estruturadas), documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações (CRESWELL, 2007, p. 189).

Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, os instrumentos utilizados para coletar as informações foram: observação participante, com utilização de diário de campo, encontros com a técnica de grupo focal com professoras dos dois idiomas, *circle time*/roda de conversa com os alunos e a análise documental, mais especificamente, os materiais produzidos pelos alunos. Foram consideradas relevantes as situações de interação com todos os atores envolvidos no dia-a-dia escolar: alunos, professores, coordenadores e pais, a análise de cadernos, materiais didáticos e outros materiais utilizados no processo de alfabetização.

A técnica de grupo focal pode gerar dados susceptíveis ao viés do ponto de vista do moderador ou, ainda, as discussões podem ser desviadas ou dominadas por algum participante, o que foi possível perceber em alguns momentos, no caso desta pesquisa. No entanto, diversos instrumentos de coletas de dados, tais como a observação participante, o

registro no diário de campo, a roda de conversa com os alunos e a análise documental, foram utilizados para evitar esses possíveis vieses gerados pelas limitações de um grupo focal no formato utilizado nesta pesquisa.

O levantamento de dados foi realizado a partir da observação de uma sala de aula de alfabetização bilíngue, com 20 crianças entre 6, 7 e 8 anos de idade, em uma escola bilíngue em Porto Velho-RO. Além desse número de alunos, foi observado também mais nove alunos do 2º ano, os quais cursaram o 1º ano – alfabetização – no ano de 2009.

A seguir, apresentamos um quadro do período e turmas observadas. As turmas observadas por dois semestres – 2010/02 e 2011/01 - foram as do 1º e 2º ano em 2010, que progrediram para 2º e 3º em 2011. A turma do 1º ano de 2011 foi observada por apenas um semestre – 2011/01.

Quadro 5: Número de alunos participantes.

Ano	Turma	Nº. de alunos	Observações
2010	1º ano	20 alunos	Turmas observadas no 2º semestre de 2010.
	2º ano	8 alunos	
2011	1º ano	21 alunos	As turmas do 2º e 3º ano foram observadas durante dois semestres: segundo semestre de 2010 e 1º semestre de 2011.
	2º ano	18 alunos	
	3º ano	8 alunos	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

Os registros de dados foram descritivos e analíticos. A necessidade da análise realizada paralelamente à descrição se deu pelo fato da complexidade do campo objeto em estudo. De acordo com Vianna (2003), os registros que se destinam à análise qualitativa devem ser imediatamente analisados devido à complexidade do ambiente escolar.

O procedimento de registro em diário de campo foi adotado durante a observação, considerando comportamentos e atividades das pessoas no local da pesquisa.

A justificativa para a determinação desse número de participantes e o campo de pesquisa deveu-se à existência de somente uma escola bilíngue no Estado de Rondônia. Essa escola possuía somente uma turma de 1º ano e uma de 2º ano em 2010 e uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º em 2011, visto que a cada ano a escola amplia um ano do Ensino Fundamental.

Minayo (1996) afirma que a entrevista pode ser utilizada para obter dois tipos de informações. A primeira refere-se a informações que o pesquisador poderia conseguir através de outras fontes, tais como censos, estatísticas, registros civis etc. A segunda, refere-se a informações subjetivas – “ao nível mais profundo da realidade” (p. 108) – que podem ser obtidas somente através da contribuição dos atores envolvidos.

Considerando as defesas da autora em relação a esse procedimento de coleta de dados, as entrevistas foram gravadas em vídeos e realizadas face a face, em grupo, tendo em vista a necessidade de considerar os critérios de “representatividade da fala” e a questão da “interação social que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado” (MINAYO, 1996, p. 109).

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (SZYMANSKI, 2002, p. 11).

Em princípio, julgamos ser aplicável a técnica de coleta de dados denominada Grupos Focais com as crianças: todavia, devido às particularidades da faixa-etária e da rotina escolar, não foi possível desenvolvê-la tal como está proposta tradicionalmente. Deste modo, optamos por nos inspirar no Grupo Focal.

De acordo com Gomes (2005),

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

Trata-se de uma técnica qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada e empregada, há muito tempo, com diversas finalidades e em diversos contextos (p. 41)

Em nossa primeira tentativa, sentimos necessidade de adaptação, como, por exemplo, direcionar as discussões, visto que as crianças se distraem facilmente e perdem o foco da conversa.

Aproveitamos um momento da rotina escolar chamado de “*circle time*”, também conhecido como “roda de conversa” para promover as discussões. As questões norteadoras não deram conta de gerar diálogos por muito tempo, as conversas foram simples e curtas e, geralmente, direcionadas para a moderadora do grupo, sem fornecer materiais suficientes para a análise. Desta forma, contamos com a insistência da moderadora, elaborando novas questões disparadoras como resultado do processo interacional.

Os momentos de roda de conversa foram gravados em vídeos para que pudessemos aproveitar ao máximo as informações extralinguísticas.

Assim, o aspecto caracterizador desses encontros inspirados na técnica dos Grupos Focais foi mais espontaneidade e mais naturalidade na vivência de um momento comum do cotidiano da escola. Nos Grupos Focais tradicionais estes aspectos se perdem ou correm o risco de se perder, em função de os indivíduos estarem no grupo, conscientes da sua função,

de saberem que estão sendo gravados e de controlarem ou tentarem controlar suas falas, dentre outros, fato que não ocorreu com os nossos “grupos”.

Tais procedimentos fizeram com que toda a riqueza que uma interação produz, ou seja, o produto não verbal fosse buscado, e não somente o resultado verbal para a análise. Da mesma forma, as informações não ditas foram valorizadas e observadas, visto que há muito mais informações que podem ser extraídas quando nossos sentidos estão atentos para captar dados valiosos.

Os registros foram realizados no diário de campo, instrumento constantemente utilizado para registrar, inclusive, sensações e emoções da pesquisadora a fim de que reflexões fossem realizadas no intuito de produzir material para a análise da relação do pesquisador com o objeto pesquisado, uma vez que não concebemos a neutralidade do pesquisador.

A opção pela observação participante deu-se devido ao fato de que ela permite “ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam” (VIANNA, 2003, p. 50). A necessidade de provocar situações para verificar resultados foi percebida durante a observação, através de perguntas direcionadas aos alunos, por exemplo.

A análise documental compreendeu os cadernos, redações e demais produções escritas dos alunos em língua inglesa, o que permitiu obter informações sobre a construção da escrita, considerando as vantagens desse instrumento de coleta de dados.

De acordo com Creswell (2007), eles se resumem em observar a linguagem dos participantes, o fácil acesso em momento oportuno para o pesquisador e a economia de tempo e de despesas com transcrições.

A organização e preparação dos dados foram realizadas no decorrer do processo de observação – transcrição de entrevistas, análise da produção escrita dos alunos, categorização das ocorrências frequentes – buscando a otimização do tempo para posterior análise de todos os dados.

Os dados gerais foram classificados para a análise, de acordo com a sua natureza, como se verá na seção da análise; e interpretados de acordo com a produção teórica que nos embasou, possibilitando a abordagem dos dados e as reflexões, a partir da observação de como se dá a construção do processo de aquisição da escrita em língua inglesa e as transferências de uma língua para outra.

Apropriamo-nos, especialmente, dos pressupostos teóricos da Psicolinguística que “visam esclarecer e realçar os processos e os fatores implicados na aquisição de uma língua” (TITONE, 1983, p. 9) e da Psicologia Histórico-Cultural.



### SEÇÃO III: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, vamos apresentar os dados e analisá-los. Optamos por organizá-los em função do tipo de dado: as suas características, as suas condições de produção, a sua materialidade e os modos como os acessamos.

Deste modo, a análise se estrutura através da seguinte ordem: a descrição da atividade; os materiais que foram produzidos a partir dela, que constituem nosso principal *corpus*; a nossa inserção e o modo de obtenção do dado; e a análise propriamente dita, ou seja, a partir do referencial teórico adotado, considerando os dados e os nossos objetivos, apresentamos as nossas constatações embasadas nos dados e estabelecemos uma série de relações visando explicitar uma maior compreensão do modo como se dá a aquisição da segunda língua nesta escola e com estes alunos.

Nesta perspectiva, os erros são concebidos como tentativas de acerto. No processo de aquisição da L2, o erro nos desvela as hipóteses nas quais se sustentam as inferências dos alunos.

Ao longo do período de coleta, foi possível acessar os seguintes dados através de registros escritos e registros orais. Os registros escritos compreendem os exercícios, as produções textuais, as quais nos referimos como *journals*, e o diário de campo.

Os registros orais compreendem as aulas observadas e anotadas no diário de campo, os momentos de roda de conversa gravados em áudio e vídeo e os dados do grupo focal, além das situações do cotidiano escolar.

Considerando a riqueza e o volume dos dados coletados, optamos por privilegiar aqueles que nos orientam no sentido de contribuir mais para as respostas que buscamos. Por isso, ao longo da análise, apresentamos, ora todas as produções de uma tipologia de dados, ora optamos por selecionar apenas algumas de outra tipologia, por serem as que contêm dados relevantes para a análise.

Apresentaremos os dados seguindo a seguinte sequência: os registros escritos, os registros orais e a categorização. Nos momentos em que percebemos ganho na análise, cruzamos esses dados orais e escritos para corroborar algumas ocorrências do processamento do letramento bilíngue.

### 3.1. Registros Escritos

Como mencionado anteriormente, os registros escritos compreendem os exercícios, os *journals* e o registro do diário de campo.

Iniciaremos a análise com os exercícios do 1º ano e, em seguida, os do 2º ano. Partiremos então para a análise das produções textuais, chamadas de *journals*, do 1º, 2º e 3º ano. Não selecionamos exercícios do 3º ano em virtude do volume e relevância dos dados.

Em função da natureza dos dados, preferimos as atividades escritas de língua inglesa ou atividades que envolvessem a produção da escrita, excluindo, portanto, atividades de Matemática em que houvesse apenas cálculos e escrita de numerais, de Ciências ou qualquer outro assunto em que o exercício se desse apenas a partir de questões objetivas.

Na sequência, apresentaremos dados do diário de campo que não foram contemplados anteriormente na relação com os outros dados ou, ainda, que merecem destaque.

#### 3.1.1 Exercícios produzidos pela turma do 1º ano

As propostas de atividades em L1 e em L2 são semelhantes, ambas buscam desenvolver habilidades de pré-escrita, escrita, pré-leitura e leitura; todavia, as de língua portuguesa apresentam um maior grau de complexidade.

A partir da análise das atividades de portfólios da turma do 1º ano, foi possível elencar as principais propostas de exercícios; dentre elas, estão:

Quadro 6: Propostas de exercícios para o 1º ano.

Em inglês	Em português
Preenchimento de lacunas. Identificação de uma palavra específica. Identificação de sons iniciais e sons finais. Escrita de palavras com determinadas letras. Completar sequência alfabética. Colorir uma figura conforme legendas. Desenhar de acordo com uma instrução. Relacionar letras maiúsculas e minúsculas. Completar palavras com letras que estão faltando. Identificação de palavras que rimam. Escrita de frases.	Preenchimento de lacunas. Identificação de uma palavra específica. Identificação de sons iniciais e sons finais. Escrita de palavras com determinadas letras. Completar sequência alfabética. Exercícios com nomes de alunos da sala. Elaboração de listas (produtos, nomes, cidades, animais etc.) Cruzadinhas. Caça-palavras. Completar sequência alfabética. Relacionar letras maiúsculas e minúsculas. Ordem alfabética. Identificação de palavras que rimam. Escrita de frases.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

O primeiro exercício escrito do 1º ano o qual acessamos, na observação participante, teve como ponto de partida o livro “*I wish that I had duck feet*” (Queria ter pés de pato) de Dr. Seuss. A atividade foi iniciada com a leitura do livro. A professora posicionou-se na frente dos alunos, como rotineiramente, os quais estavam sentados em um carpete. Durante a leitura, a professora interagiu com os alunos e com a história, questionando o que gostariam de ter e o que fariam se tivessem o que desejavam. Ao terminar a história, a professora propôs a atividade: completar as lacunas e ilustrar a escrita.

Vale mencionar que a atividade apresentada na sequência foi produzida no último bimestre do ano, ou seja, quando a criança já passou pelos estágios de representar a escrita apenas com desenhos ou com desenhos e letras aleatórias. Neste estágio, a criança já está se esforçando para aproximar-se ao máximo da escrita convencional.

Na figura 1, as lacunas são completadas com: *long tail*, *ganpi* e *long* (*long tail*, *jump* e *long*). Na figura 2, as lacunas são completadas com *shark tef*, *et fish* e *tef* (*shark teeth*, *eat fish* e *teeth*).

A tentativa de aproximação da escrita convencional se dá com a palavra “*ganp*”, “*tef*” e “*et*”. Nesses casos, o estágio dos alunos é o mesmo na língua materna. Há a confusão entre os sons “g” e “j”, porque em ambas, L1 e L2, o g e o j podem ter o mesmo som.

Em língua portuguesa o je-ji e o ge-gi podem ter o mesmo som, enquanto que o ga-gogu não se assemelham ao ja-jo-ju. No entanto, no período de alfabetização, a troca ainda é comum. Essa confusão em relação a correspondência da escrita e oralidade com o j e o g também pode ocorrer em língua inglesa.

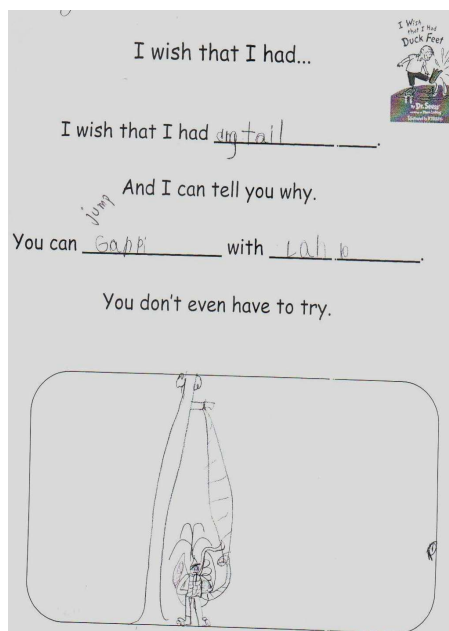
Exemplos:

Quadro 7: Representações dos sons das letras J e G.

<u>jeito/gente</u>	<u>Jam/Jim/Jump</u>	<u>dʒæm/ dʒɪm/ dʒʌmp</u>
<u>jipe/giro</u>	<u>ginger/gender/gaol</u>	<u>dʒɪndʒər/ dʒɛndər</u>

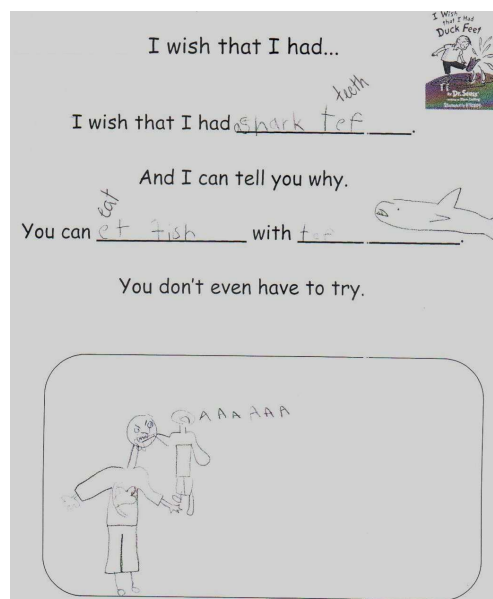
Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

Figura 2: Exercício de preenchimento de lacunas – Aluno A.



(ong tail/ganpi/long)

Figura 1: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno B.



(shark tef/et fish/tef)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

O som do “th”, em língua inglesa, é um som que não tem representação na língua portuguesa. O “th” surdo assemelha-se mais ao som da letra “f” e o “th” sonoro assemelha-se mais ao som da letra “z”. Isso justifica a escolha do aluno B em colocar a letra “f” no lugar do “th”.

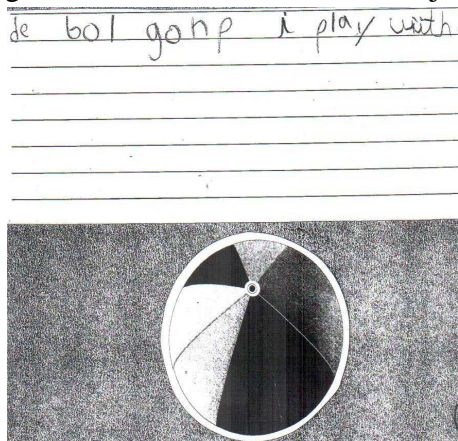
A hipótese da escrita levantada pelo aluno B está estreitamente ligada ao som da palavra, provavelmente por ele estar, ainda, em uma fase de decodificação da escrita e ancorado na pressuposição da relação entre a palavra falada e a palavra escrita, nessa etapa, a criança acredita que se escreve como se fala. Isso justifica também a escrita da palavra “et” para “eat”, a qual é pronunciada /i:t/ e a soletração da letra “e” em inglês é /i:/.

O aluno A produz, em outro momento, a seguinte escrita: “*De bol gonp I play with*” para “*The ball jumps. I play with it*”.

Na atividade de preencher lacunas, o aluno produziu a palavra *jump* como “*ganpi*”; já na segunda produção, ele a escreveu como “*gonp*”.

Apesar de ter preservado a mesma letra inicial nas duas produções, observamos uma tentativa de aproximação da escrita convencional a partir da elaboração de hipóteses diferentes.

Figura 3: Escrita criativa “The ball jumps. I play with it”.



Fonte: Atividade de aluno do 1º ano, 2010.

Em outro momento, o aluno A, em uma atividade de preencher lacunas, produz a escrita convencional, como resultado da interação com um colega. A atividade foi desenvolvida a partir da leitura de um livro chamado “*Exercise*”. A professora promove uma discussão sobre quais exercícios físicos eles são capazes de realizar. Em seguida, ela entrega uma página com lacunas para preencher:

How do you exercise?  
 I can \_\_\_\_\_  
 I can \_\_\_\_\_  
 I can \_\_\_\_\_

O aluno A veio me mostrar seu trabalho. Neste momento, ele elaborou a terceira hipótese para a palavra jump, produzindo-a como “*gamp*”. Ao ouvir outro aluno dizer que encontrou a palavra no *wordwall*, um mural de palavras mais vistas na sala de aula, o aluno A também foi procurar a palavra e corrigiu a escrita sem que fosse solicitado.

Nessa situação, vemos claramente a importância da interação para a aquisição da L2 e para a formulação de hipóteses para a escrita. Na perspectiva sociocultural, as crianças constroem suas hipóteses sobre a escrita a partir da interação com outros (KABUTO, 2011).

Ao formularem suas hipóteses para a escrita, as crianças buscam modelos, sejam eles do professor, dos colegas ou da família. Dessa forma, podemos afirmar que a aquisição da escrita não é algo individual, mas um ato social constituído de vários eventos sociais de

observação do mundo da escrita e de interação com outros. Aos poucos, as crianças buscam os modelos e se esforçam para se aproximarem da escrita convencional.

Um quadro sobre a elaboração das hipóteses da escrita da palavra “jump” foi elaborado, a partir da análise de produções escritas de um aluno. Podemos resumir as diversas hipóteses de escrita da palavra “jump” pelo aluno A, ao longo de alguns meses, da seguinte forma:

Quadro 8: Elaboração de hipóteses sobre a escrita da palavra “jump” .

<i>ganpi</i>	Acrescenta vogal ao final da palavra como marca da L1.
<i>gonp</i>	Escreve a letra “o” após o “g”, provavelmente por sentir necessidade de experimentar os vários sons de vogais que a L2 permite. Retirar a última vogal representa um avanço, visto que observa os sons mudos ao final das palavras, muito comuns na L2.
<i>gamp</i>	Aplica a regra comum entre a L1 e L2 (com algumas exceções na L2) de m antes de “p” e “b”. Volta a aplicar a letra “a” como representação do som “a”.
<i>jump</i>	Produz a escrita convencional a partir da interação com um colega e da exploração de recurso visual na sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2011.

A compreensão do uso de “m” antes de p e b segue o mesmo passo para ambas as línguas. A partir do momento em que o aluno utiliza este conhecimento em palavras escritas na L1, ele, automaticamente, utiliza-o na L2, mesmo em palavras em que não deveria, como, por exemplo, na palavra “comfort”, que é uma exceção do uso de m antes de p e b. Os alunos tendem a escrevê-la com n, em função da regra válida para as duas línguas.

A seguir, analisaremos os dados questionando se as hipóteses de escrita formuladas estão fundamentadas em seu conhecimento da L1 ou da L2.

Percebemos que ao transpor da fundamentação na L1 para a L2, o aluno sofisticava o processo de aquisição da escrita.

Uma característica bastante comum, conforme dados do grupo focal com as professoras, é a confusão na escrita em L2 com as vogais, em especial com as letras “e” e “i”.

Há muitas regrinhas que eles ainda não dominam, por exemplo, os dígrafos em inglês. Então, trabalho o som, mas sem exigir que eles apliquem regras. Tem algumas particularidades na língua inglesa que diferem, por exemplo, há as vogais longas e curtas (*long i/short i*). O “i” às vezes é pronunciado /i/ e outras vezes /ai/. Para eles, ainda é um pouco confuso. Exemplo: *igloo*, o i tem o som de /i/; *like*, o i tem o som de /ai/.

Eles ficam confusos quanto ao nome das letras, porque é /i/ para a letra “e” e /ai/ para a letra “i” (Prof.I.1<sup>50</sup>, informação verbal)<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> As legendas para a identificação das falas das professoras são as mesmas utilizadas na transcrição. **Prof.<sup>a</sup>.I.2<sup>o</sup>**: Professora do currículo em inglês para o 2<sup>o</sup> ano/ **Prof.<sup>a</sup>.P.1<sup>o</sup>**: Professora do currículo em português para o 1<sup>o</sup> ano./**Prof.<sup>a</sup>.P.2<sup>o</sup>-3<sup>o</sup>**: Professora do currículo em português para os 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos./ **Prof.<sup>a</sup>.I.1<sup>o</sup>**: Professora do currículo em inglês para o 1<sup>o</sup> ano./**Prof.<sup>a</sup>.I.3<sup>o</sup>**: Professora do currículo em inglês para o 3<sup>o</sup> ano.

<sup>51</sup> Informação verbal adquirida a partir dos encontros sob a técnica de grupo focal com as professoras, 2011.

Há mais sons vocálicos em língua inglesa do que vogais. Além das cinco vogais a-e-i-o-u, as letras y e w também representam sons vocálicos. Além dos sons semelhantes à L1, há vários que se diferem quando relacionamos a vogal ao som.

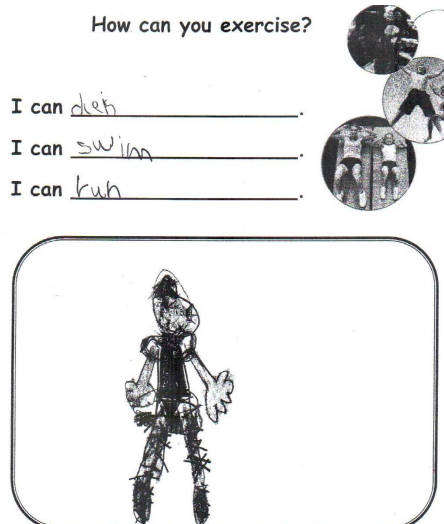
Figura 4: Sons vocálicos na L2.

Vowels			
ɪ	p <u>i</u> t	ɔ:	b <u>o</u> rn
e	p <u>e</u> t	u:	b <u>oo</u> n
æ	p <u>a</u> t	aɪ	b <u>i</u> te
ɒ	p <u>o</u> t	eɪ	b <u>a</u> it
ʌ	b <u>u</u> t	ɔɪ	b <u>oy</u>
ʊ	b <u>oo</u> k	əʊ	t <u>oe</u>
ə	m <u>o</u> th <u>e</u> r	aʊ	h <u>ou</u> se
i:	b <u>ea</u> n	ʊə	p <u>oo</u> r
ɜ:	b <u>ur</u> n	ɪə	<u>ear</u>
ɑ:	b <u>a</u> rn	eə	<u>air</u>

Fonte: <http://jcarreras.homestead.com/rphonetics1.html>  
Acesso em 20 abril 2011).

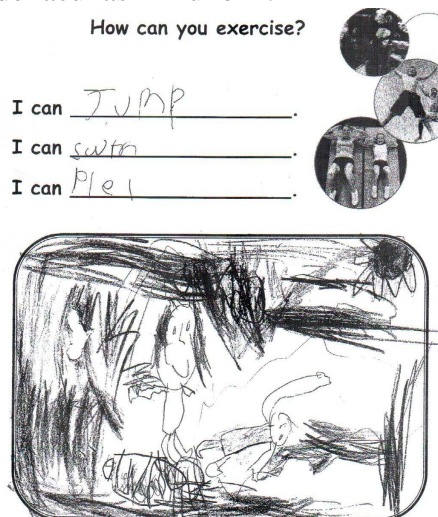
No exercício abaixo, podemos observar a escrita da palavra “*dance*” como “*deis*” e da palavra “*play*” como “*plei*”.

Figura 5: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno C.



Fonte: Atividade de aluno do 1º ano, 2010.

Figura 6: Exercício de preenchimento de lacunas - Aluno D.



Fonte: Atividade de aluno do 1º ano, 2010.

Na fala da professora de L2 do 2º ano, também observamos a recorrência dessa escrita dos alunos.

Eles tentam escrever a palavra do jeito que acreditam que seja. Em inglês, as vogais têm mais de um som. É comum eles acrescentarem o som, por exemplo, a palavra “*life*”, eles escrevem “*laife*”, ou “*play*”, eles escrevem “*plei*”. Percebo mais com vogais (Prof.L2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Isso justifica, portanto, trocas como as relacionadas pela professora do 1º ano na aula observada no dia 11 de novembro de 2010. Elaboramos um quadro, com a utilização de símbolos de transcrição fonética do Alfabéto Fonético Internacional (International Phonetics Alphabet) na última coluna, a partir da observação dessa aula na turma do 1º ano em 2010.

Quadro 9: Exemplo 1 - Escrita convencional versus escrita criativa.

Escrita convencional	Escrita criativa	Transcrição da pronúncia aportuguesada	Transcrição fonética (IPA)
<u>Mommy/Mummy</u>	<u>Mami</u>	<u>/mami/</u>	<u>/mami/</u>
<u>Table</u>	<u>Teibou</u>	<u>/teibou/</u>	<u>/tebəl/</u>
<u>Smell</u>	<u>Small</u>	<u>/smel/</u>	<u>/smel/</u>
<u>With</u>	<u>Uf</u>	<u>/uif/</u>	<u>/wɪθ/</u>

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

Na relação anterior, observamos que a escrita para “*mommy*” e para “*table*” ocorreu de acordo com a pronúncia, o que é bastante recorrente.

Por outro lado, observamos também que há uma tentativa de escrita convencional que arrisca considerar as variações de pronúncia versus representação dos sons na escrita. É o caso, por exemplo, das palavras “*smell*” e “*with*”. Na palavra “*smell*” a letra “e” tem realmente o som de “é”, porém, o aluno a escreveu com “a”, provavelmente devido as variações de equivalência som x escrita de vogais em L2. Como em “*smell*” não há essa variação, o aluno elabora determinadas hipóteses, em função do que já sabe sobre a enorme variação de pronúncia x escrita de vogais, e concretiza uma possibilidade de variação. Já na palavra “*with*”, observamos que o som do “w” foi representado pela letra “u” e o som do “i” foi retirado.

Essa distância entre o som e sua representação na L2, provavelmente funciona como um incentivo para que o aluno experimente diversas formas de escrita. Por exemplo, na continuação das palavras listadas pela professora de língua inglesa do 1º ano.

Quadro 10: Exemplo 2 - Escrita convencional versus escrita criativa.

Escrita convencional	Escrita criativa	Transcrição da pronúncia aportuguesada	Transcrição fonética (IPA)
<u>Kite</u>	<u>Kit</u>	<u>/kait/</u>	<u>/kajt/</u>
<u>Friend</u>	<u>Famt</u>	<u>/frend/</u>	<u>/frend/</u>
<u>Delicious</u>	<u>Belicho</u>	<u>/delixas/</u>	<u>/dɛlɪʃəs/</u>
<u>Good</u>	<u>God</u>	<u>/gud/</u>	<u>/gud/</u>
<u>Heart</u>	<u>Hert</u>	<u>/rart/</u>	<u>/hart/</u>
<u>Shark</u>	<u>Sharc</u>	<u>/shark/</u>	<u>/ʃark/</u>

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.



Considerando que o som da letra “i” em inglês, em algumas situações, pode ser representado por /ai/ e que o “t” ao final da palavra é mudo, ou seja, o “e” não é pronunciado, a escrita de “kit” para “kite” é fundamentada nas regras da L2, uma vez que tal ocorrência é comum. Igualmente, percebemos a formulação de hipóteses para a escrita das palavras “god/good”, “sharc/shark” e “hert/heart” baseada na L2, como situações de som mudo ao final da palavra ou ainda de variação de sons para vogais como “o” em “god” e “e” em “hert”.

A tentativa de aproximação das palavras “belicho” para “delicious” e de “farnit” para “friend”, apesar de mais distantes, são compreensíveis porque a palavra “delicious” tem o som do “ch” ao final e na palavra “friend” o encontro das vogais “ie” produzem apenas um som e o “d” ao final é comumente confundido pelas crianças em fase de aquisição da escrita com a letra “t”, por serem semelhantes.

Os exercícios apresentados na sequência referem-se a uma atividade cuja proposta era responder o que é necessário para ter uma vida saudável. Previamente à atividade, a professora leu um livro sobre vida saudável e propôs uma discussão na roda de conversa. Ao terminarem a discussão na roda de conversa, as crianças foram chamadas a sentar em suas carteiras. A professora escreveu a pergunta no quadro e abaixo dela escreveu “I need....”, conforme o modelo da figura a seguir. Ela então completou as lacunas com respostas das crianças e, em seguida, apagou o quadro e entregou o exercício para cada aluno.

Havia na sala de aula um aluno do Pré II. Ele estava assistindo aquela aula como ouvinte porque iria estudar nos Estados Unidos e começar o 1º ano na metade do ano devido ao calendário letivo ser diferente do Brasil. O aluno produziu o seguinte<sup>52</sup>:

Figura 7: Exercício 1 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need Fz

I need Aet

I need X

I need Sm

Illustrate one of those things.

<i>Fz</i>	(friends)
<i>Aet</i>	(eat)
<i>X</i>	(exercise)
<i>Sm</i>	(swim)

Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

<sup>52</sup> Para garantir a legibilidade das figuras, optamos em transcrever a produção escrita sempre que julgarmos necessário.

O aluno escreveu “fz” para “*friends*”, “aet” para “*eat*”, “x” para “*exercise*” e “sm” para “*swim*”. Sua escrita criativa focou nos sons iniciais e finais ou no som que chamou mais sua atenção, como o caso de “x” para “*exercise*”.

O aluno escreveu “fz” para “*friends*” porque é o som inicial e final que ele percebe. A letra S ao final das palavras podem ser surdas ou sonoras. As surdas têm o som de “S” e a sonora tem o som de “Z”. Neste caso, o s em *friends* é sonoro, com o som de /z/.

Durante o processo de aquisição da língua portuguesa como primeira língua é comum percebermos essa característica de escrita de alguns sons. Isso repete-se também para crianças em que a primeira língua é a língua inglesa, conforme o dado registrado no dia 26/10/2010 sobre uma conversa com uma consultora educacional canadense. Segundo ela, um aluno em processo de aquisição da escrita da língua inglesa como primeira língua escreveria a frase “*I wt mi f*” para representar a frase convencional “*I went to my friend*”.

Esse primeiro exemplo difere das produções apresentadas na sequência. Isso se dá pela característica particular no contexto de alfabetização desta criança. Além de estudar na escola bilíngue pesquisada, o aluno viajava com frequência para os Estados Unidos para passar de duas a quatro semanas com o pai. Nesta fase, ele já estava confortável com o uso da língua e elabora hipóteses de escrita semelhantes às hipóteses de um falante nativo.

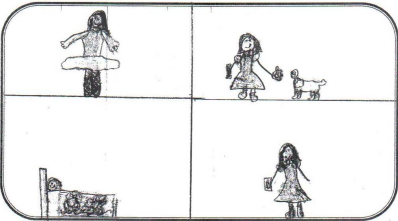
Na figura a seguir, a aluna do 1º ano preencheu da seguinte forma:

Figura 8: Exercício 2 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need <u>to exchensisi</u>	...	<u>to exchersisi</u>	(to exercise)
I need <u>to play</u>	...	<u>to play</u>	(to play)
I need <u>a nisse nithe</u>	...	<u>a nisse nithe</u>	(a nice night)
I need <u>drink wholer</u>	...	<u>drink wholer</u>	(drink water)

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

A diferença que observamos, ao comparar essa produção com a produção anterior, é o fato de que esta aluna está em uma fase diferente, visto que já adquiriu noções de pré escrita e a compreensão de palavras, sons, combinação de letras para produzir determinado som etc.,

enquanto o aluno que escreveu “fz” para “*friends*” ainda está na fase inicial da aquisição da escrita.

Quadro 11: Exemplo 3 - Escrita convencional versus escrita criativa.

Escrita convencional	Escrita criativa	Transcrição da pronúncia aportuguesada	Transcrição fonética (IPA)
<u>exercise</u>	<u>Exchersisi</u>	<u>/éxersais/</u>	<u>/eksərsajz/</u>
<u>nice</u>	<u>Nisse</u>	<u>/nais/</u>	<u>/najs/</u>
<u>night</u>	<u>Nithe</u>	<u>/nait/</u>	<u>/najt/</u>
<u>Water</u>	<u>wholer</u>	<u>/uorer/ ou /uoter/</u>	<u>/wɒtər/</u>

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

É possível observar que a aluna já tenta fundamentar suas hipóteses de escrita na L2, visto que já utiliza a letra “i” para representar o som de /ai/, é o caso das palavras “*nice*”, “*night*” e “*exchersise*”, além de utilizar junções de consoantes como o “th” em “*nithe*”, o que é uma característica da L2.

A palavra “*water*” apresenta variações de pronúncia, o “t” pode ser pronunciado como “t” ou “d”, sendo que o “d” tem uma semelhança ao “r” na palavra “*era*” em português.

Na figura seguinte, os desvios ocorrem nas palavras “*rum*” para “*run*”, “*sinw*” para “*swim*” e “*worar*” para “*water*”.

Figura 9: Exercício 3 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need to dance \_\_\_\_\_.

I need to run \_\_\_\_\_.

I need to swim \_\_\_\_\_.

I need water \_\_\_\_\_.

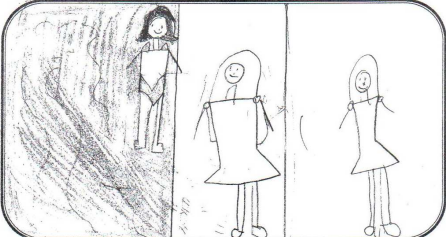
To dance (to dance)

To run (to run)

To sinw (to sinw)

worar (water)

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

Em língua inglesa, o “m” e “n” ao final das palavras é pronunciado; já na língua portuguesa, o “n” e “m” ao final das palavras são nasalizados e possuem o mesmo som, daí sua troca na L2.

Na tentativa de escrita convencional para a palavra “swim”, o aluno parece querer lembrar-se da sua imagem, lembra das letras, porém não de sua ordem. Neste caso, parece não haver uma elaboração de hipóteses propriamente dita, mas a tentativa de recordar-se das letras e sua ordem.

A impressão que nos causa é a de que o aluno tenta lembrar da imagem da palavra a partir da visualização do *wordwall* ou de *flashcards*, mas falha ao arriscar a ordem das letras e ao trocar as letras “m” e “n” em função de seus usos na L1, conforme a explicação anterior.

Já a hipótese elaborada para a escrita da palavra “water” está baseada em sua pronúncia e fundamentada na correspondência som versus escrita da L1, visto que a pronúncia de “water” pode ser /uorer/, /uorar/, /uoter/, /uota/ etc.. todavia, é possível perceber também uma característica da L2, quando opta em utilizar o “w” no início da palavra.

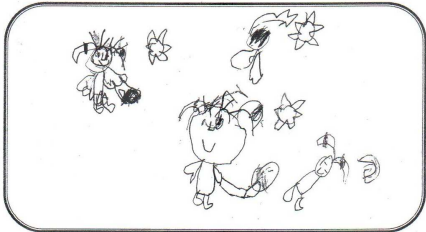
A seguir, temos as seguintes escritas criativas: “swime” para “swim”, “islip” para “sleep”, “it” para “eat” e “deic” para “dance”.

Figura 10: Exercício 4 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need <u>swime</u>	<i>swime</i>	(swim)
I need <u>islip</u>	<i>islip</i>	(sleep)
I need <u>it</u>	<i>it</i>	(eat)
I need <u>deic</u>	<i>deic</i>	(dance)

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

Este é o segundo exemplo em que os alunos não utilizam o “to” para indicar infinitivo antes do verbo.

Ellis (1997) explica que é comum que o aluno de L2 omita partículas como artigos e preposições, visto que eles trazem uma carga semântica menor. No início do processo de aquisição da escrita da L2, há uma tendência de simplificar a língua.

Foi possível observar esta ocorrência no discurso da professora de L2 do 1º ano:

No *year one*, eles quase não usam o plural, como a professora de inglês do *year 2* exemplificou com a palavra “*peoples*”, eles não se preocupam ainda com o uso do artigo (Prof.I.1º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Percebemos que a fundamentação para a elaboração de hipóteses ocorre na L1 e L2. Ao escrever “*swime*”, temos aqui o início com “s” e após ele o “w”, ambas características da L2, mas a vogal ao final, uma característica da L1.

Em seguida, a palavra “*islip*” tem seu início com a vogal, mais característico da L1 e o “p” mudo, mais característico da L2.

As palavras “*it*” e “*deic*” para “*eat*” /it/ e “*dance*” /dæns/ estão mais parecem ter sido fundamentadas na pronúncia internalizada da L2 e no sistema de escrita da L1.

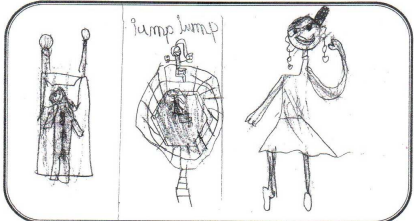
A seguir, temos as palavras “*exersais*” para “*exercise*” e “*dence*” para “*dance*”. Percebemos, neste caso, a mesma fundamentação da produção anterior, a pronúncia internalizada da L2 e no sistema de escrita da L1.

Figura 11: Exercício 5 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need <u>exersais</u>		
I need <u>suimw</u>	<i>exersais</i>	(exercise)
I need <u>dence</u>	<i>suimw</i>	(swim)
I need <u>jump</u>	<i>dence</i>	(dance)
	<i>jump</i>	(jump)

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

A palavra “*jump*” parece já ter sido internalizada, provavelmente pela visualização constante dela no *wordwall*, o mural de palavras mais frequentes. A palavra “*swim*”, também de alta frequência, parece ter também sido visualizada por diversas vezes e memorizada,

todavia, na hora de escrever, o aluno esquece da ordem, pensa na pronúncia, acrescenta a letra “u” logo após o “s” e, então, lembra que está faltando o “w”, o qual é acrescido ao final.

Foi possível acessar uma explicação sobre o uso do wordwall na fala de uma professora do 2º ano durante o grupo focal:

E já que está saindo também da escrita improvisada, esses tipos de atividades são fundamentais. E quanto ao “wordwall”, às vezes, só de uma criança fazer uma atividade de montar palavras copiando do “wordwall”, elas estão associando o som a uma outra letra, um outro tipo de escrita, ao invés de associar o som em inglês ao de português para fazer a referência (Prof.I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Desta forma, percebemos que a criança vivencia esse momento de transição da escrita criativa, referida pela professora como “escrita improvisada”, para a escrita convencional. Para tanto, há alguns recursos que facilitam e servem como fortes aliados nesse processo, o *wordwall* é um deles, visto que propicia a visualização da escrita padrão.

Figura 12: Exercício 6 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

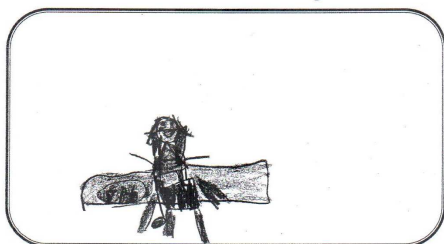
I need eat \_\_\_\_\_.

I need to dinca wuore \_\_\_\_\_.

I need to exrsas \_\_\_\_\_.

I need to a gude slipo \_\_\_\_\_.

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

Figura 13: Exercício 7 - Preenchimento de lacunas.

What do you need to have a healthy life?

I need to ecizisai \_\_\_\_\_.

I need to silipe \_\_\_\_\_.

I need to eiti \_\_\_\_\_.

I need to frens \_\_\_\_\_.

Illustrate one of those things.



Fonte: Exercício de aluno do 1º ano, 2010.

*Eat* (eat)  
*to dinca wuore* (to drink water)  
*to exrsas* (to exercise)  
*to a gude slipo* (to (have) a good sleep)

*to ecizisai* (to exercise)  
*to silipe* (to sleep)  
*to eiti* (to eat)  
*to frens* (to (have) friends)

Da mesma forma a que maioria dos dados apresentados anteriormente, as escritas criativas das figuras 11 e 12 estão mais fundamentadas na L1, considerando o som e a representação escrita. Em alguns casos, percebemos que as hipóteses são fundamentadas parcialmente na L1 e parcialmente na L2, como é o caso, por exemplo, da palavra “*wuore*” para “*water*”. O *w* inicial é característico da L2, enquanto que “*uore*” é uma forma que assemelha-se ao sistema fonético da L1.

A vogalização ao final das palavras, tais como “*silipe*” para “*sleep*”, “*eiti*” para “*eat*” e “*gude*” para “*good*”, é uma característica da língua portuguesa.

A aquisição da escrita é um processo. Os desvios da escrita criativa corroboram o processamento da linguagem (ELLIS, 1997). Após esse momento esse estágio de produção da escrita inventiva, há a transição para a escrita padrão.

Escritas como as apresentadas neste item ocorrem devido a falta de correspondência fonológica-ortográfica da língua inglesa, a correspondência um a um do som x letra na língua inglesa (GOODMAN, 1996 apud KABUTO, 2011).

As produções escritas, apresentadas nesse primeiro item da seção da análise pronunciam a identidade da criança bilíngue, o contexto bilíngue que essas crianças estão inseridas. Esse é um importante passo na constituição do indivíduo bilingue e influenciará no desenvolvimento da proficiência bilíngue.

Mais importante que escrever na escrita convencional é atribuir a devida importância aos estágios precedentes, encorajar a criança a explorar o sistema de escrita de cada língua. O ambiente social deve favorecer a exploração, caso contrário, há o risco de a criança tornar-se altamente preocupada com o padrão da escrita e leitura ao invés da exploração (KABUTO, 2011).

### **3.1.2 Exercícios produzidos pela turma do 2º ano**

As propostas de exercícios em língua portuguesa e em língua inglesa para a turma do 2º ano também se assemelham; porém a distância em relação à complexidade dos exercícios em L2 acentua-se, visto que a maioria dos alunos já domina a leitura e escrita em L1, enquanto que, em L2, eles ainda estão em processo de aquisição da leitura e escrita, apesar de transferirem diversas habilidades comuns à linguagem que independem do idioma.

A partir da análise das atividades de portfólios da turma do 2º ano, foi possível elencar as principais propostas de exercícios, dentre elas podemos destacar:

Quadro 12: Propostas de exercícios para o 2º ano.

Em inglês	Em português
Exercícios de ortografia – copiar, cobrir, completar. Encontre o erro – correção de sentenças. Registro de leitura – dados do livro lido, opinião acerca dele. Listas – atividades que mais gosta, comidas etc. Leitura de textos – enumerar ordem cronológica de eventos (início, meio e fim). Construir frases. Decodificar imagens – escrever as palavras que representam cada figura. Cruzadinhas. Rimas – completar, escolher, criar. Produção textual – temas propostos, temas abertos, sobre a semana na escola etc.	Completar quadros com fatos, pensamentos mais complexos. Identificar classes gramaticais (verbo, substantivo e adjetivo). Parlendas – completar com títulos, rimas etc. Copia de excertos com o propósito de observar e utilizar pontuação e paragrafação. Questões com respostas abertas – questões pessoais, impressões sobre pinturas etc. Leitura e interpretação. Cruzadinhas. Rimas – completar, escolher, criar. Produção textual – histórias em quadrinhos, histórias fictícias, situações do cotidiano, diário etc.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

As atividades escritas do 2º ano abrangem um aprofundamento das questões do ano anterior, intensificando ainda mais a leitura e a produção textual. A partir do 3º ano, quando a escrita torna-se mais independente, além de leitura e da produção textual, os alunos iniciam, na língua inglesa, o estudo de unidades gramaticais, análise textual através de elaboração de *graphic organizer* – organizador gráfico com informações específicas, organizado a partir da compreensão do texto.

Observamos que as atividades propostas para o desenvolvimento da escrita na L1 são mais avançadas que na L2. Há diversas semelhanças, como as cruzadinhas, a elaboração de listas, os exercícios de ortografia etc.; todavia, em relação à produção textual, observamos que as questões em língua portuguesa são mais abertas, enquanto que, na L2, os alunos precisam de mais direcionamentos, mais exemplos, para realizar as atividades. De acordo com a metodologia da escola bilíngue pesquisada, essa estratégia é chamada de “*modelling*”, ou seja, o professor fornece modelos para que o aluno consiga executar a atividade.

No caso de construção de pequenos textos, por exemplo, o professor inicia os parágrafos e elenca diversas opções para que o aluno possa completar. Com o tempo, a criança ganha mais autonomia na realização da tarefa. Como anteriormente discutido, é o que Bruner (apud BODROVA e LEONG, 1998) define como “*scaffolding*”, o professor fornece andaimes para oportunizar que o aluno evolua. Os andaimes são removidos na medida em que os alunos tornam-se mais independentes.

A seguir, apresentaremos e analisaremos um exercício de auto avaliação produzido nas aulas em L2. É importante destacar que todas as produções foram realizadas por alunos com



dois a três anos de imersão na L2, ou seja, todos já dominam vocabulário suficiente para as atividades propostas.

Figura 14: Exercício de auto avaliação 1.

Now your teacher will read you the questions below. Do your best to answer the questions.

1) My favorite subject in school is ART.

2) What is the subject you are best at in school? ART.

3) I want to do better at E.L.A.

4) Do you like school? YES.

5) So far, what has been the best part of this year? THE GAME DO DOG.

6.) Is there anything you would like your teacher to know? Please write or illustrate it below.  
I DON LAKET WHEN MY FREINDS COLME DE BORING QUANDO I DON SEE

Na última questão a aluna provavelmente quis dizer:

*I didn't like when my friends called me boring when I was not near.*

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

Nesse exercício, temos um exemplo claro de interferência da L1 na L2, como “*The game do dog*” e “... quando *I don see*.” É interessante pensar na construção do pensamento para a formação de frases como estas. Será que esta criança estava traduzindo sentenças em português e algumas palavras não foram traduzidas? Será que as sentenças surgiram em sua mente na L2, considerando o tempo de imersão na segunda língua de três anos, e algumas palavras simplesmente “deslizaram” em L1?

A segunda hipótese parece ser a resposta mais compatível com a observação participante, considerando, em especial, a fala da criança, que geralmente apresenta características como essa.

Os desvios produzidos na última sentença são: “*don*”, “*laket*”, “*freinds*” e “*col*”. A transcrição fonética se dá da seguinte forma:

Quadro 13: Exemplo 4 - Escrita convencional versus escrita criativa.

Escrita convencional	Escrita criativa	Transcrição da pronúncia aportuguesada	Transcrição fonética (IPA)
<u>Don't</u>	<u>Don</u>	<u>/dont/</u>	<u>/dont/</u>
<u>Liked</u>	<u>Laket</u>	<u>/laikt/</u>	<u>/lajkt/</u>
<u>Friends</u>	<u>Freinds</u>	<u>/freinds/</u>	<u>/frend/</u>
<u>Call</u>	<u>Col</u>	<u>/col/</u>	<u>/kol/</u>

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

É possível observar que a escrita criativa é bem semelhante à transcrição da pronúncia. A primeira escrita da primeira palavra “don” já é aceita em contexto informal em língua inglesa.

Analisaremos, na sequência, o segundo exemplo do mesmo exercício.

Figura 15: Exercício de auto avaliação 2.

Now your teacher will read you the questions below. Do your best to answer the questions.

- 1.) My favorite subject in school is PE.
- 2.) What is the subject you are best at in school? PE.
- 3.) I want to do better at Math.
- 4.) Do you like school? yes.
- 5.) So far, what has been the best part of this year? Go to the ice cream factory.
- 6.) Is there anything you would like your teacher to know? Please write or illustrate it below.

DIARIE

*(Drawing of a girl holding a diary labeled 'DIARIE' and a speech bubble saying 'OH HAVE BOIS')*

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

Na quinta pergunta, “Até agora, qual tem sido a melhor parte do ano?”, a resposta da criança foi “Ir para a fábrica de sorvete”. A escrita convencional da frase “Go to the ice cream factory” seria “When we went to the ice cream factory.”; porém, a criança escreveu no presente uma sentença que deveria ter sido escrita no passado.

Em estudos sobre a ordem natural de aquisição da língua inglesa como segunda língua foi considerado que há determinadas estruturas que são aprendidas em primeira ordem que outras. É o caso, por exemplo, do *-ing* para o presente progressivo, do plural com *s-* e do auxiliar “be” (ELLIS, 1997). Ellis (*op. cit.*) descreve como uma das primeiras características da aquisição inicial o fato de falantes da L2 falharem em utilizar o passado dos verbos, tendendo a utilizar o verbo somente na forma base.

Durante encontros do grupo focal, duas professoras identificaram essas situações como comuns.

Eles não escrevem errado, mas, falam, eles não escrevem usando uma terminação de conjugação de verbo em português, no papel eles não colocam. Preferem colocar o verbo no presente do que no passado com essa terminação (Prof.I.3º)  
(...) Eles escrevem o verbo na forma base (Prof.I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

A escrita criativa para a frase “*Go to the ice cream factory*” foi “*Go to isecrimfetre*”. Observamos, nesse caso, uma característica bastante comum do início do processo da aquisição da escrita, em que o aluno não diferencia início e fim de palavras e tende a emendar conforme o que ele ouve.

Igualmente, essa hipótese ocorre na aquisição da L1: como o falante pronuncia a sequência sem pausa, tende a hipotetizar que se trata de uma única palavra. Em língua portuguesa, esse fenômeno é chamado de juntura. É o caso de “apartir”, “porisso”, “derepente” etc.

Na opinião da aluna que produziu a escrita abaixo, a melhor parte do ano também foi a visita à fábrica de sorvete. A escrita criativa para “*ice cream factory*” foi “*Icreme fequetorer*”.

Figura 16: Exercício de auto avaliação 3.

Now your teacher will read you the questions below. Do your best to answer the questions.

- 1.) My favorite subject in school is math
- 2.) What is the subject you are best at in school? math
- 3.) I want to do better at science
- 4.) Do you like school? math
- 5.) So far, what has been the best part of this year? I creme fequetorer

6.) Is there anything you would like your teacher to know? Please write or illustrate it below.

I Go To The Pijama Party

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

Vale observar, nesse caso, a letra “c” indicando tanto o “c” em *ice* como o “c” em *cream*. A palavra *ice cream* torna-se, portanto, *icreme*, havendo um acréscimo de vogal ao final a partir da influencia da L1.

A transcrição fonética para *factory* é /fæktəri/, percebemos, desta forma, algumas semelhanças quanto à pronúncia, por exemplo, a escolha da letra “e” logo após o “f” inicial.

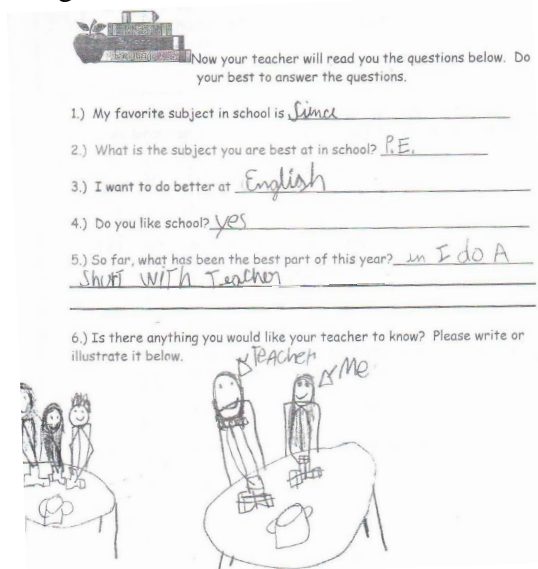
Na última sentença, a escrita criativa para “*I would like to have a pijama party*” foi “*I go to the pijama pari*”. Novamente, observamos o mesmo padrão da aquisição inicial, o de utilizar, na escrita, somente a forma do presente simples para todas as formas e tempos verbais. Neste caso, a aluna queria que a professora soubesse do seu desejo de ter uma festa

do pijama, ou seja, o tempo verbal adequado seria o futuro do pretérito, em L2, formado com o uso do auxiliar “*would*”.

Além disso, observamos o uso do verbo “*go*” ao invés de “*have*”, apesar de os dois verbos serem de alta frequência e, portanto, igualmente conhecidos por alunos com três anos de imersão na L2. Isso se dá devido à influência da L1. Em português, é mais comum dizermos “Gostaria de ir para a festa do pijama” que “Gostaria de ter a festa do pijama”, a segunda ocorrência é comum na L2.

No exemplo abaixo, a aluna respondeu que a melhor parte do ano até agora foi o fato de terem pintado uma camiseta em sala de aula. A escrita criativa foi “*in I do a shurt with teacher*”, em português “em fazer uma camiseta com a professora”.

Figura 17: Exercício de auto avaliação 4.



Now your teacher will read you the questions below. Do your best to answer the questions.

- 1.) My favorite subject in school is Science
- 2.) What is the subject you are best at in school? P.E.
- 3.) I want to do better at English
- 4.) Do you like school? YES
- 5.) So far, what has been the best part of this year? in I do A Shurt With Teacher
- 6.) Is there anything you would like your teacher to know? Please write or illustrate it below.

The drawing shows a classroom scene with a teacher and students. The teacher is standing and talking to a student who is sitting at a desk. There are other students in the background.

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

Novamente, observamos o uso do verbo no presente para expressar uma ação no passado. Além disso, a palavra “*shurt*” para “*shirt*”. A transcrição fonética da palavra é /ʃɜrt/. O “u” é uma variação de pronúncia para a o som /ə/, a exemplo, temos a palavra “*shut*” em que a pronúncia é /ʃət/, ou seja, a escrita criativa “*shurt*” é fundamentada em regras já internalizadas.

O verbo “*do*” é utilizado para várias ações. Na falta do vocabulário, a aluna utiliza “*do*” para “*dye*”, o verbo tingir.

Analisaremos, a seguir, o último exemplo do exercício de auto avaliação.

Figura 18: Exercício de auto avaliação 5.

Now your teacher will read you the questions below. Do your best to answer the questions.

- 1.) My favorite subject in school is A-R-T.
- 2.) What is the subject you are best at in school? Science.
- 3.) I want to do better at MATH.
- 4.) Do you like school? yes.
- 5.) So far, what has been the best part of this year? I go to Ice Cream Factory.
- 6.) Is there anything you would like your teacher to know? Please write or illustrate it below.  
NADA

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

A opinião do aluno em relação à melhor parte do ano também foi a visita à fábrica de sorvete. A escrita criativa para “*When I went to the ice cream factory*” foi “*I go to I crem factory*”.

Observamos semelhanças da produção da escrita com a figura 7 e a figura 9, em que as crianças escreveram o verbo no presente simples.

Há semelhança também com a figura 8, na qual a escrita criativa para “*ice cream*” foi “*Icreme*”. Nesse caso, porém, já observamos a separação da primeira letra com as demais, resultando em “*I crem*”, e a supressão da vogal final, assemelhando-se mais à escrita na L2.

Esta hipótese de escrita fundamenta-se na pronúncia, em que duas palavras “*ice cream*” tornam-se uma na pronúncia / ajskrim/.

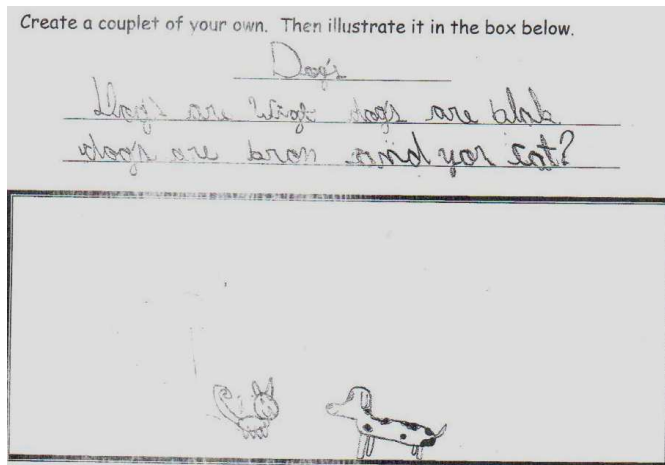
A última questão a ser respondida, que perguntava se há algo que o aluno gostaria que a professora soubesse, foi replicada com uma palavra em L1; “*nada*”.

É interessante observar que o pensamento varia em L1 e L2 e parece não seguir somente um código na construção da escrita.

Apresentaremos, a seguir, outra modalidade de exercício, a qual propõe o uso de rimas e a criação de “*couplets*” – estilo de poema com dois versos, geralmente com um tom de humor.

A professora mostrou algumas palavras, pares de rima, e os alunos escolheram alguns pares para construir seu poema.

Figura 19: Exercício– criação de poema com dois versos.



Dogs

“Dog’s are wigh /dog’s are blak

Dog’s are bron /and yor cat?”

Fonte: Exercício de aluno do 2º ano, 2010.

Comparamos, a seguir, a escrita criativa versus a escrita convencional.

“Dog’s are wigh /dog’s are blak (Dogs are white, dogs are black)

Dog’s are bron /and yor cat?” (Dogs are brown, and your cat?)

Vejamos os desvios de ortografia, a partir da pronúncia, e a comparação com o sistema de escrita em L1.

Quadro 14: Exemplo 5 - Escrita convencional versus escrita criativa.

Escrita convencional	Escrita criativa	Transcrição da pronúncia aportuguesada	Transcrição fonética (IPA)
White	Wigh	/uait/	/wajt/
Black	Blak	/blek/	/blæk/
Brown	Bron	/braun/	/brawn/
Your	Yor	/ior/	/jɔr/

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

É possível observar que as hipóteses formuladas para a escrita criativa na L2 estão fundamentadas na própria L2, visto que a utilização das letras iniciais para “white” e para “your”, por exemplo, são adequadas e o som de “gh”, ao final da primeira palavra, não é pronunciado. Na palavra “night”, por exemplo, o “gh” não é pronunciado, sendo somente a letra “t” perceptível. Se a aluna tivesse acrescentado a letra “t” ao final da escrita criativa “wigh”, o som seria o mesmo, ou seja, “white” e “wight”, apesar de significados diferentes.

A aluna utilizou ‘s *possessivo* para indicar plural. O ‘s na língua inglesa pode indicar possessivo ou contração dos verbos ser ou ter (*is/has*). Para o uso de “s” como marcador de plural não há o uso de apóstrofe, mas apenas a letra “s”.

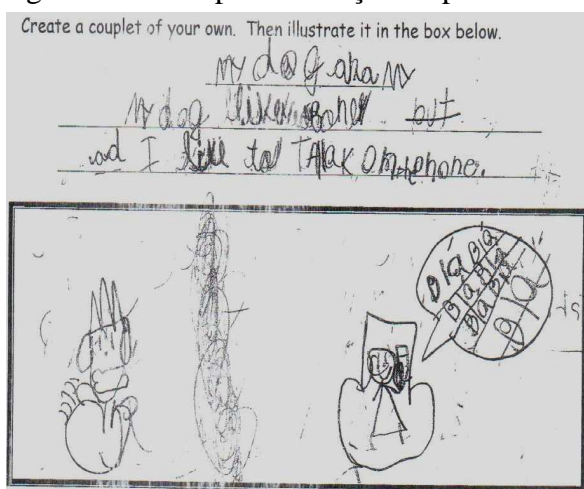
Na fala de uma professora do 2º ano, constatamos essa característica na produção escrita:

Os meus confundem, eles acham que o ('s) indica plural. Eles não conseguem compreender a questão da posse e também não entendem o motivo pelo qual aparecem nas escritas nos livros. Por exemplo, verbo “to be” abreviado, o verbo “has” para eles é tudo plural (Prof.I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Resumidamente, podemos concluir que neste exemplo de produção criativa, todas as hipóteses formuladas foram fundamentadas na L2.

Vejamos o segundo exemplo.

Figura 20: Exemplo 1– criação de poema com dois versos.



*My dog and my (My dog and me)*

*My dog likes eat bone (My dog likes **to** eat bone)*

*Ad I like to talk on phone (**And** I like to talk on **the** phone)*

Fonte: exercícios de aluno do 2º ano.

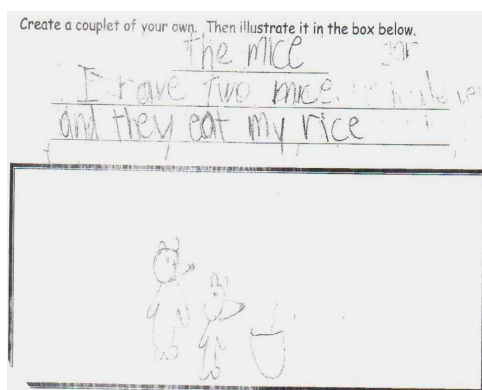
Neste caso, a aluna escreveu “my” para “me”, provavelmente, isso ocorreu devido ao som da letra “y” e não devido ao emprego normativo do pronome. Além disso, ela produziu um desvio na palavra “and”, suprimindo a vogal. Observamos também a omissão da preposição *to* e do artigo *the*, o que é comum no processo de aquisição da L2 (ELLIS, 1997).

Apesar de a aluna ter escrito a última frase sem o artigo definido *the* antes da palavra *phone*, durante a observação, percebemos que, ao ler para a professora, ela acrescentou a palavra oralmente.

Na figura 13, observamos apenas um desvio, a troca do “h” inicial pela letra “r”. O “h” inicial na L2 equivale ao “r” inicial na L1. Há caso também do “h” inicial ser mudo, assim como na L1.



Figura 21: Exemplo 2– criação de poema com dois versos.



Fonte: exercícios de aluno do 2º ano.

*The mice*

*I rave two mice (I have two mice)*

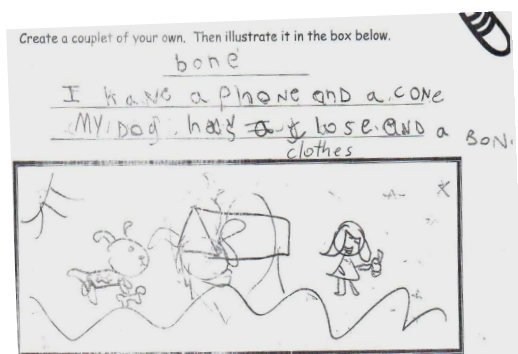
*And they eat my rice*

Esta observação foi levantada durante os encontros com as professoras, ou seja, esta é uma característica também comum no processo de aquisição da língua inglesa como segunda língua por falantes da língua portuguesa.

Eles fazem confusão também do “r” em português com o “h” em inglês, por exemplo: “house, horse, how”, eles escrevem com “r” no início. Explico que o som do “r” em inglês é diferente (Prof.I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

A produção a seguir traz marcas de correção da professora: os riscos sobre o artigo “a” antes de “close” e a escrita “clothes” logo abaixo “close”.

Figura 22: Exemplo 3– criação de poema com dois versos.



Fonte: exercícios de aluno do 2º ano.

*Bone*

*I have a phone and a cone*

*(I have a phone and a **cone**)*

*My dog has close and a bone*

*(My dog has clothes and a bone)*

Observamos, na produção anterior, que a aluna escreveu a sentença “My dog hav...”, porém, ao perceber o desvio, ela escreveu a palavra “has” por cima. Não consideramos, portanto, um erro, mas um desliz, já que foi percebido e corrigido (ELLIS, 1997), o que indica a internalização, ainda que não definitiva, de uma característica da L2. O desliz nos conta do que ela já sabe.

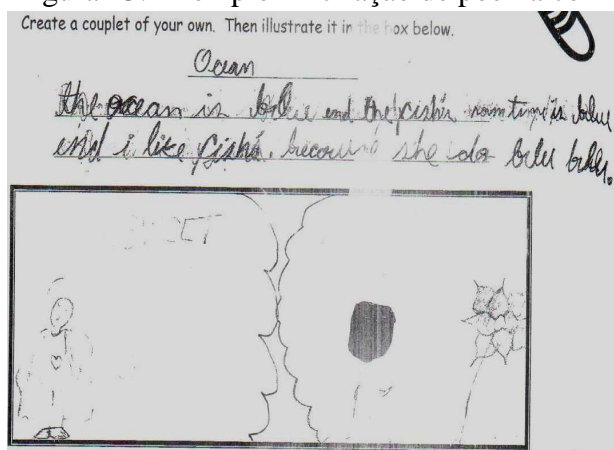
Há uma confusão entre a escrita de “close” /kləʊs/ ou /kləʊz/ e “clothes” /kləʊðz/; porém, a diferença entre as pronúncias das palavras é mínima. A palavra “clothes” é



considerada um substantivo incontável e, portanto, não é adequado utilizar o artigo indefinido no singular acompanhando-a. O uso do artigo, neste caso, se dá baseado nas regras internalizadas da L1, na qual diríamos “uma roupa”.

No próximo exemplo temos os desvios de “fishi”, “sam time”, “end” para “and” e “becouse”. Além disso, o uso do pronome “she” ao invés do adequado, neste caso, “it”.

Figura 23: Exemplo 4– criação de poema com dois versos.



*Ocean*

*The ocean is blue end the fishi sam time is blue*

*End I like fishi becouse she do blue blue.*

Fonte: exercícios de aluno do 2º ano.

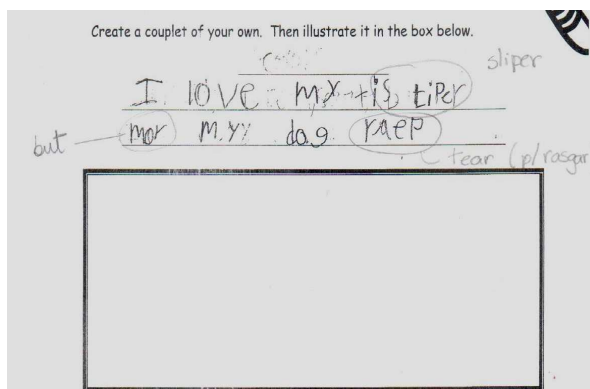
O acréscimo de vogais ao final das palavras na língua inglesa é uma característica muito comum da escrita e da fala de crianças em processo de aquisição da língua inglesa cuja língua materna é a portuguesa. Isso se dá pelo fato de que os vocábulos, em língua portuguesa, raramente terminam em consoante muda, exceto em casos de empréstimos linguísticos, como exemplo a palavra “habitat”. Ao pronunciar palavras da L2 com consoante ao final, falantes da língua portuguesa tendem a pronunciá-las com o acréscimo de uma vogal, como, por exemplo, nas palavras *need*, *good*, muitas vezes, são pronunciadas *need(i)*, *good(i)*.

No caso das palavras “sam time” para “sometimes”, de “end” para “and” e de “becouse” para “because” temos novamente uma tendência de transcrição de pronúncia.

Em relação à troca no uso de pronomes sujeitos, detectamos ser esta uma característica também bastante comum, tanto na escrita quanto na oralidade. Na L1, temos apenas os pronomes na terceira pessoa do singular “ele” e “ela”, os quais equivalem-se a “he” e “she” na L2, ou seja, não temos outro equivalente ao “it” na L1, o qual é utilizado para outras referências que não pessoas, ou seja para referir-se a lugares, coisas, animais, objetos etc.

Vejamos o próximo exemplo:

Figura 24: Exemplo 5– criação de poema com dois versos.



*I love my is liper (sliper)*

*Mor my dog raep*

*(But my dog tore it)*

Fonte: exercícios de aluno do 2º ano.

Especificamente neste caso, analisamos fatores como insegurança, algo que faz com que um aluno de um programa de imersão na L2 acabe procurando traduções equivalentes, ao invés de confiar em seu vocabulário e estruturas já internalizadas. O uso de “mor” para “more” ao invés de “but” exemplifica bem esse caso. A utilização desta palavra em contextos como esse é de alta frequência e dominada no discurso oral da aluna que produziu a frase. A confusão entre os vocábulos “mas” e “mais” é comum na língua portuguesa, fato que não se repete em língua inglesa, a não ser que haja tradução das palavras.

Após a escrita dos poemas, a professora pediu que cada um lesse a sua produção, perguntou sobre as rimas e sobre a opinião dos alunos; se era um poema que poderia ir para a “poe-tree” – um painel em forma de árvore, com um poema produzido por um aluno em cada folha. Neste momento, as crianças tinham a oportunidade de trocar informações, expressar opiniões, ler seus poemas, analisar se as rimas eram mesmo adequadas etc.

Percebemos que muitos desvios na escrita eram corrigidos oralmente pelo próprio aluno, sem que nem mesmo tomasse consciência. A escrita criativa não fez diferença na oralidade e artigos ou preposições omitidas na escrita foram faladas neste momento, sem que isso tornasse um momento de correção, mas apenas de compartilhamento.

### 3.1.3 Produções Textuais

Na metodologia proposta e desenvolvida na escola, as produções textuais são iniciadas antes mesmo de a criança dominar o sistema de escrita convencional por completo. A ideia que se opõe ao conceito de “prontidão”, apresentado na seção 1, subitem 1.2.1, que trata de alfabetização e letramento, tem como finalidade promover esse contato com a escrita

independente e criativa para que o aluno possa apropriar-se da escrita como um objeto social (FERREIRO, 1985).

As produções textuais constituem um ponto forte da metodologia canadense, conforme registrado no diário de campo:

No início, as crianças recebem páginas em branco e as professoras sugerem temas, ou pedem que recontem alguma história ou escrevam sobre sua semana etc. A criança rabisca, desenha, escreve algumas letras, enfim, representa sua escrita de acordo com o estágio de escrita em que se encontra. O desenho é a forma inicial da escrita (Registro do Diário de campo, 2010).

Como mencionado no diário de campo, a escrita não se desenvolve como algo linear, mas, como diz Kabuto (2011), como uma metamorfose inesperada, uma sequência de “transformações de formas particulares de linguagem escrita em outras” (p. 6), e o rabisco é a primeira manifestação. Linhas se misturam: linhas retas, linhas curvas, zigue-zague. Em seguida, esses rabiscos tomam formas mais elaboradas e, então, surgem os desenhos.

Acessamos, na fala de uma professora do 1º ano, a forma como o trabalho com produção textual é iniciado e como ocorrem essas primeiras produções escritas.

Nós estimulamos (o registro de leitura) no “*journal*”. Os alunos podem utilizar desenhos, letras, palavras. Deixamos livre no início e, com o tempo, eles tornam-se capazes de escrever (Prof.I.1º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Dentre as várias estratégias de condução do processo de produção escrita utilizadas pelas professoras nas salas de aulas do 1º, 2º e 3º anos na escola bilíngue observada, podemos destacar a da escrita interativa, da escrita compartilhada e da escrita criativa.

A escrita interativa é a escrita que envolve o uso compartilhado do instrumento para a escrita, lápis ou caneta, e o caderno. Geralmente envolve a recontagem de histórias ou acontecimentos com os alunos, cartas, notas para um aluno que faltou por motivo de doença, listas, mensagens, resumos etc. O professor interage com a criança, respondendo questionamentos, direcionando e soletrando, caso necessário.

A escrita compartilhada ocorre quando a professora e os alunos compõem o texto juntos. Geralmente, a professora posiciona-se em frente ao quadro com o pincel e instiga os alunos a produzirem o texto coletivamente com seu auxílio. Os textos produzidos são os mesmos gêneros descritos acima: recontagem de histórias, resumos, notas, cartas etc.

Um exemplo de escrita compartilhada aconteceu na aula do dia 18 de novembro com a turma do 2º ano, registrada no diário de campo, a partir da observação participante. Eles produziram um texto coletivo sobre uma colega que havia faltado algumas aulas.

A professora propôs um jogo. Os alunos teriam que escrever sentenças sobre a colega que havia faltado. Caso acertassem a ortografia, marcariam um ponto, se errassem, a

professora marcaria o ponto. As crianças gostaram da brincadeira e participaram na construção de sentenças, como exemplo: *Maria missed two classes because she was sick*.

A formulação de hipótese para a escrita é coletiva, ou seja, não há uma ideia de um aluno, uns influenciam os outros e a margem de “erro” é muito menor. Há um senso de experiência compartilhada, de conhecimento compartilhado e construído coletivamente.

A escrita criativa ou escrita espontânea é o momento em que a criança escreve livremente, sem intervenção ou correção da professora. Os alunos, desde o primeiro ano, escrevem, embora textos, algumas vezes, não compreensíveis com números, letras e desenhos. Esse tipo de escrita é chamado *journal*. Essas produções constituem um material riquíssimo para análise.

As principais propostas de produção escrita em língua inglesa se dão através dos chamados *journals*, TWAS (*This week at school*/Esta semana na escola) e dos registros de leitura, uma página contendo lacunas para preenchimento de dados sobre o livro lido e, dependendo do ano escolar, um espaço para que a criança possa escrever sua opinião sobre o livro, suas críticas, o que mais gostou etc., de acordo com o que for solicitado pela professora.

Na sequência, apresentaremos algumas produções escritas realizadas durante os anos letivos de 2010 e 2011 das turmas do 1º, 2º e 3º ano. Tais produções foram selecionadas de acordo com a relevância dos dados à luz do referencial teórico.

Optamos por apresentar os dados por ordem de relevância e sequenciamento em cada discussão proposta.

O estímulo à produção escrita desde o início do processo de aquisição é fator primordial para o desenvolvimento da escrita, conforme registrado no diário de campo.

Paralelamente à leitura, diversas estratégias para o desenvolvimento da escrita são propostas, dentre elas, as fichas de registro de leitura, em que as crianças escrevem sobre algum livro que leram, os *journals*, produção textual com uma diversidade de temas propostos ou não, o TWAS (*This week at school*/Esta semana na escola), uma produção textual especificamente sobre a semana, etc.

Para tanto, há um trabalho que começa a ser desenvolvido desde o Pré II, momento em que as crianças são expostas a escrita livre (Registro do diário de campo, 2010).

Com o auxílio de adultos e colegas mais experientes, esta escrita, gradativamente, toma forma convencional. A interação é fator preponderante na aquisição da leitura e escrita, visto que são consideradas práticas sociais que ganham sentido de acordo com o contexto social (VYGOSTKY, 1991).

De acordo com a observação participante, foi possível registrar, também, no diário de campo, que há certa dificuldade docente em conceber esse trabalho inicial e em considerar um *journal* com desenhos, rabiscos e poucas letras, uma manifestação da língua escrita.

Em situação informal de conversa com a professora do 1º ano, responsável pelo currículo em língua inglesa, foi relatada a dificuldade em conceber os rabiscos, desenhos e letras no início do processo de aquisição da língua escrita como algo importante no processo inicial de aquisição da escrita, assim como a dificuldade sentida por ela nos primeiros anos de prática docente no 1º ano de desenvolver o trabalho com os *journals* (Registro do diário de campo, 2010).

Kabuto (2011) afirma que a descoberta da escrita, através das transformações físicas de marcas escritas, conduz a criança a uma conscientização e atenção para percepções visuais e conexões entre a escrita e o desenho.

Na seção I do referencial teórico, subitem 1.2.1, em que abordamos a alfabetização, o letramento e o biletamento, trouxemos uma discussão de autores como Soares (2009), Ferreiro (1985) e Kabuto (2011), fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural de Vygostky, sobre o momento adequado para expor uma criança em processo de aquisição da língua escrita a tentativas de produções textuais.

Não ignoramos o fato de muitos estudiosos, a rigor, não associarem Ferreiro à Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, entendemos que é importante destacar as contribuições que cada linha teórica traz para o processo de aquisição da língua escrita. Esse é um fato, ainda mais relevante, em nossa opinião, que não pode ser ignorado. De um lado, os estudos de Piaget, os quais fundamentam as pesquisas de Ferreiro sobre a escrita inicial da criança e, de outro, os estudos de Vygotsky, os quais fundamentam as postulações de Kabuto sobre o processo em torno da escrita. Não enfatizamos, portanto, neste caso, a oposição apontada comumente na academia entre esses estudos, por entendermos que eles apresentam ângulos diferentes dos resultados desta pesquisa.

A partir dos argumentos desses autores, foi possível chegar à conclusão de que a criança deve ser exposta à escrita desde muito cedo, mesmo não tendo se apropriado da escrita convencional por completo, afinal, a aquisição é um processo de construção, de elaboração de hipóteses fundamentadas na relação com o mundo, com as práticas sociais, com a interação e apoio de pais, professores e colegas mais experientes.

Outro ponto importante a ser analisado antes da apresentação de produções escritas das crianças é o fato de a metodologia de ensino da escola pesquisada focar na produção, ao invés de prender-se na acurácia, visto que cobrar da criança que a escrita seja convencional e certa, limita as possibilidades de construção e de produção qualitativa. Vale a pena retomar um excerto do registro realizado no diário de campo sobre essa temática:

A nova assistente ainda corrige bastante a escrita dos alunos, o que pode ser visto como um “bloqueador” da produção escrita, de acordo com a metodologia, visto que pode atrasar um pouco o processo de escrita independente, já que os alunos que são muito corrigidos tendem a preocupar-se demais com a estrutura e produzir pouco para

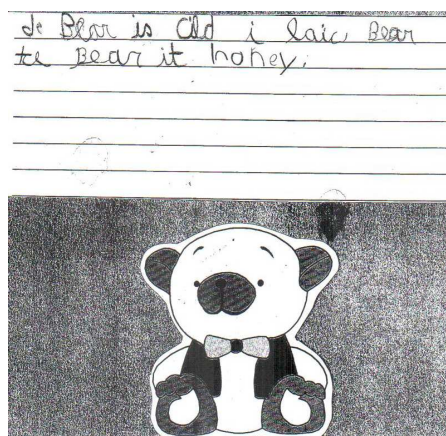
não “errar”. Em conversa com o diretor acadêmico da rede de escolas no Brasil, Jim relatou que no Brasil há uma tendência em cobrar do aluno que a escrita seja correta desde o início de sua aquisição, enquanto que no Canadá as crianças são deixadas livres para produzir. A consequência, segundo ele, é que a produção textual no início da escolarização no Brasil é parca (Registro do diário de campo, 2010).

A estratégia utilizada para o trabalho inicial com os *journals* é a de apresentar uma figura ou tema que instigue a criança a produzir. A proposta pode ser de uma carta, um cartão para uma pessoa especial, de recontagem de histórias lidas, de criação de histórias ou finais de histórias etc.

Na sequência, apresentaremos algumas produções textuais das crianças coletadas nos anos de 2010 e 2011.

A primeira proposta selecionada de *journal*, desenvolvida com a turma do 1º ano, foi apresentada a partir de figuras. A professora preparou vários cartões com algumas linhas, cada um com uma figura diferente. O aluno tinha a opção de escolher a figura que mais lhe agradasse. Foi explicado, então, que eles deveriam escrever sobre aquela figura e, em caso de dúvidas, poderiam consultar o *wordwall* a fim de checar a ortografia das palavras mais frequentes em sala de aula.

Figura 25: Exemplo 1– Produção a partir de figura (1ºano-2010).



*de Bear is Old i laic Bear  
te Bear it honey.*

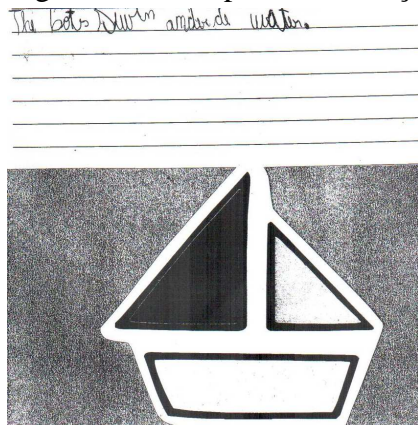
*(The bear is old. I like bears.  
The bear eats honey)*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

Nessa produção, percebemos duas hipóteses elaboradas para uma mesma palavra, o artigo “*the*”, o qual foi escrito primeiramente como “*de*” e, logo abaixo, como “*te*”. Há, portanto, uma espécie de ensaio para a escrita, em que a criança experimenta diversas possibilidades, muitas vezes, sem perceber que já lançou uma hipótese, acaba lançando outra diferente.

Observamos, também, o emprego de vocábulos inadequados, provavelmente devido ao vocabulário limitado na L2. É o caso, por exemplo, do emprego da palavra *swim* (nadar) ao invés de *float* (flutuar), no exemplo a seguir:

Figura 26: Exemplo 2 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).



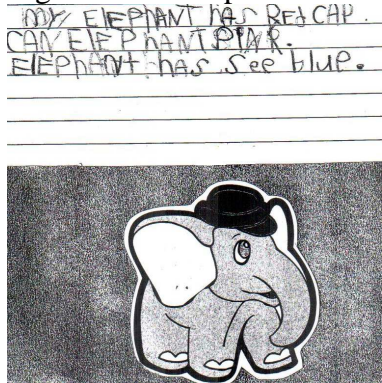
*The bots swrn ander de water.*  
(The boat floats over the water.)

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

Nesse caso, além dos desvios das palavras *swim* e *ander*, e o emprego inadequado do vocábulo *swim* (nadar) ao invés de *float* (flutuar), há também o emprego da palavra *under* (abaixo) ao invés de *over* (acima), provavelmente devido a uma confusão e não à limitação de vocabulário, já que é muito comum para os alunos, em processo de aquisição da língua inglesa, empregarem preposições inadequadamente.

Apesar de muitas palavras serem empregadas inadequadamente, percebemos que as escolhas favorecem a compreensão da mensagem. No caso apresentado a seguir, o aluno utilizou “*see blue*” para “*blue eyes*”. O verbo *see* significa ver, ou seja, está relacionado com o que o aluno quer dizer, porém a palavra adequada seria “*eyes*” para “olhos”.

Figura 27: Exemplo 3 - Produção a partir de figura (1ºano-2010).



*My elephant has red cap.*  
*Can elephant pink.*  
*Elephant has see blue.*

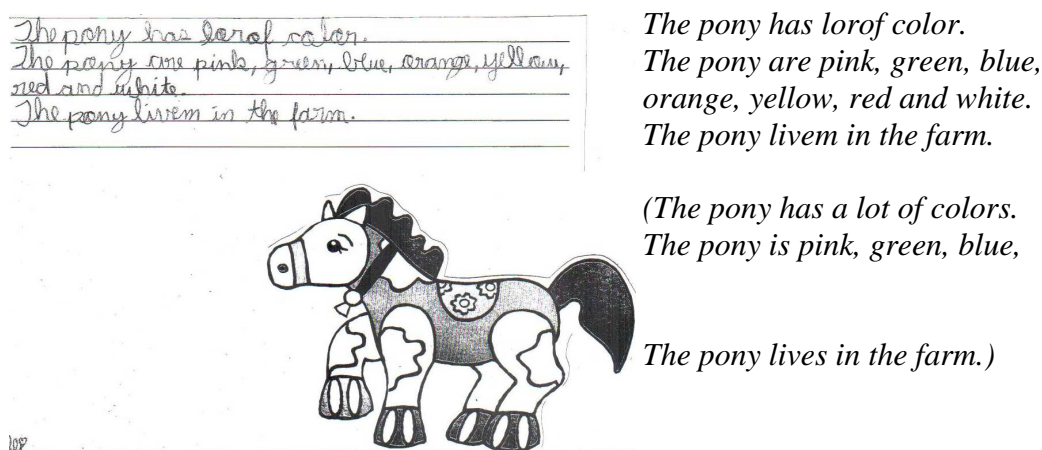
(My elephant has a red cap.  
The elephant is pink.  
The elephant has blue eyes.)

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

Percebemos, ainda, a supressão dos artigos, característica comum no processo de aquisição da língua inglesa como segunda língua, e o acréscimo de palavras descontextualizadas, no caso, o “*can*”.

No caso apresentado a seguir, percebemos, uma característica chamada em língua portuguesa de juntura, fenômeno em que há junção de duas ou mais palavras devido a pronúncia. Em língua inglesa, esse fenômeno é chamado de *contraction*. A ocorrência da palavra “*lorof*” para “*a lot of*” e da palavra *livem*, para “*lives in*”, apesar de a aluna ter repetido a preposição “*in*” em seguida.

Figura 28: Exemplo 4 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).



Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

Outro ponto que nos chama a atenção é o uso de “*are*” ao invés de “*is*” na segunda frase. A hipótese que levantamos, neste caso, é a de que a aluna utilizou o *are* devido às diversas cores, ou seja, o *are* foi a indicação de plural, concordando com as cores e não com o sujeito, o pônei.

Outra ocorrência comum na escrita e, também, na oralidade, é quanto à formação das frases interrogativas. Na língua materna, não temos nenhuma partícula ou verbo auxiliar indicador de forma interrogativa, mas apenas utilizamos a pontuação correta na escrita e a entonação na oralidade. Diferentemente, na língua inglesa, há o uso de auxiliares para as frases interrogativas.



Figura 29: Exemplo 5– Produção a partir de figura (1ºano-2010).



*I see boat. You see a boat?  
I see a boat. I like boat.  
I love you boats.*

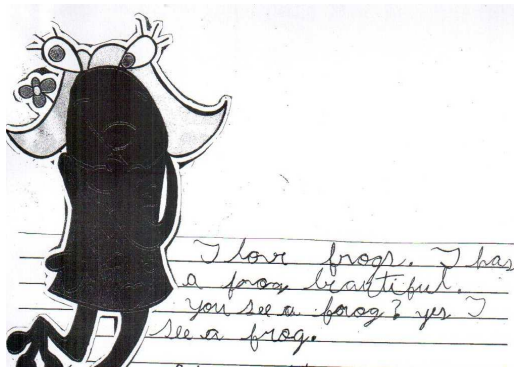
*(I see a boat. Do you see a boat?  
I see a boat. I like boats.  
I love you boats.)*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

A omissão de artigos em “*I see boat*” é também uma característica comum; no entanto, é possível perceber que, em seguida, a aluna utiliza em “*You see a boat?*”, ou seja, o nível de fluência parece oscilar durante o processo.

Na figura, a seguir, percebemos a utilização do verbo “*has*” flexionado para a 3ª pessoa do singular, ao invés de “*have*”, o adequado neste caso. A utilização da flexão demonstra um processamento mais sofisticado, apesar de inadequado.

Figura 30: Exemplo 6 – Produção a partir de figura (1ºano-2010).



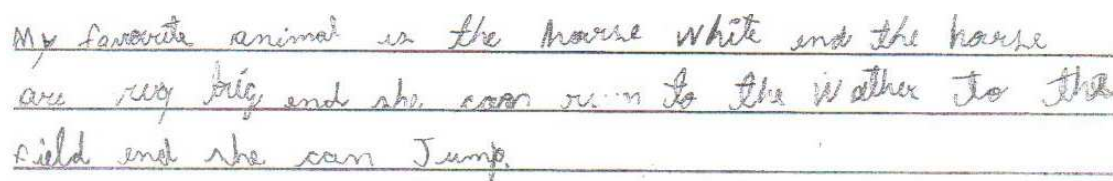
*I love frogs. I has a frog beautiful.  
You see a frog? Yes I see a frog.*

*(I love frogs. I have a beautiful frog.  
Do you see a frog? Yes, I see a frog.)*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano.

Novamente, percebemos a estrutura da frase interrogativa a partir da ordem sintática da língua portuguesa. Além disso, observamos também a ordem do substantivo+adjetivo de acordo com a L1, na L2 o padrão seria adjetivo+substantivo. Na sequência, é possível perceber o mesmo padrão:

Figura 31: Exercício – Fale sobre seu animal favorito (2º ano-2010)



My favorite animal is the horse white and the horse  
are red big and she can run to the water to the  
field and she can jump.

(My favorite animal is the White horse and the horse is red, big and it can run to the water and to the field and it can jump.)

Mais uma vez, vemos um desvio de transferência muito comum, a ordem do adjetivo e substantivo; ao invés de escrever “white horse” (cavalo branco), a forma apropriada em língua inglesa, a aluna escreveu “horse white”, a ordem sintática da língua portuguesa. Além disso, percebemos o uso de “are” ao invés de “is”, provavelmente devido a várias atribuições, a aluna concordou o verbo com os vários adjetivos, no plural, e não com o sujeito, no singular.

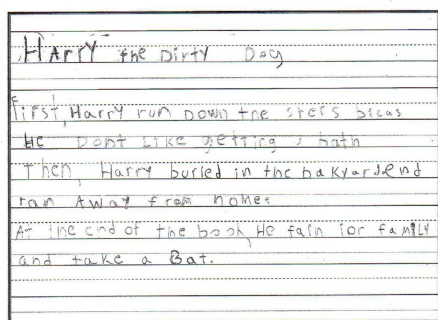
Outra situação comum é a confusão com os pronomes. Em língua portuguesa, temos os pronomes ele/ela para substituir nomes, não consideramos se esse nome é de pessoa, se é um objeto, se é um animal etc. Em língua inglesa, há os pronomes *she*/ela e *he*/ele para pessoas e *it*/ele ou ela especificamente para referir-se a objetos, lugares, etc.

No exemplo a seguir, acessamos boas questões de transferências. Durante o processamento da escrita, a criança testa diversas possibilidades. Em alguns momentos, em um mesmo texto, ela acerta e, em outros, testa outra possibilidade com a mesma palavra; é o caso da palavra “bath” (banho) - no início, a escrita foi convencional e na última linha a aluna escreveu “bat”. O que, muitas vezes, é frequentemente atribuído como falta de atenção, pode ser, no período de aquisição da escrita, uma forma de experimentar as possibilidades da língua.

Figura 32: Exemplo 1 - Recontagem de histórias.



*Harry the dirty dog  
First, Harry run down the streets because  
he don't like getting a bath.  
Then, Harry buried in the backyard and ran away from  
home.  
At the end of the book, he find his family and take a bat.*



*Harry, the dirty dog  
First, Harry ran down the streets because  
He doesn't like getting a bath.  
Then, Harry buried in the backyard and ran away from  
home.  
At the end of the book, he found his family and took a  
bath.*

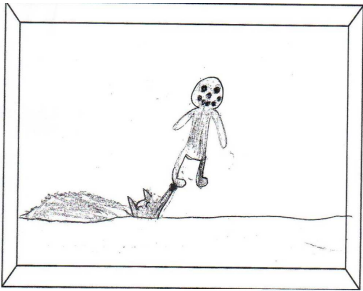
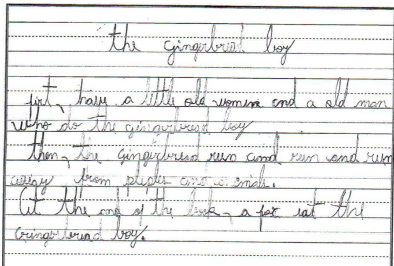
Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2010.

É possível perceber, também, o uso de diversos tempos verbais. Ora a aluna utiliza os verbos no passado, no caso *buried* e *ran away* (enterrou/fugiu), ora os verbos estão no presente: *run*, *find* (escrito *find* no texto), *take* (corre, encontra, toma).

O fato de utilizar os verbos no passado, não quer dizer que a aluna já domina a estrutura. Geralmente, os alunos transitam entre estágios diferentes de aquisição. Ellis (1997) explica que a aquisição da segunda língua parece desenvolver-se em um “curso em forma de U”, ou seja, inicialmente parece ter um alto nível de acurácia, para então, aparentemente regredir, o que não quer dizer, de fato, regressão, até retomar o desenvolvimento em uma ascendente.

O uso do auxiliar “*don't*” foi usado de forma inadequada; o padrão seria “*doesn't*” em virtude do sujeito “*he*”; esse é um desvio recorrente no inglês coloquial, inclusive, de falantes cuja língua materna é a inglesa.

Figura 33: Exemplo 2 - Recontagem de história.

*The gingerbread boy*

*First, have a little old women and a old man who do the gingerbread boy.*

*Then, the gingerbread run and run away from pleples and animals.*

*At the end of the book, a fox eat the gingerbread boy.*

*The gingerbread boy*

*First, there's a little old woman and an old man who make the gingerbread boy.*

*Then, the gingerbread runs and runs away from people and animals.*

*At the end of the book, a fox eat the gingerbread boy.*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2010.

Esse *journal* foi produzido por uma aluna do 2º ano, a partir da leitura de um livro chamado *The Gingerbread boy*, de Paul Galdone. A professora estava apresentando o uso dos conectivos *First*, *Then* e *At the end of the book* (Primeiramente, Então e No final do livro) para contar início, meio e fim de uma história.

As crianças foram solicitadas a recontar uma história que haviam lido resumidamente, utilizando os conectivos.

Os desvios observamos foram: aplicação do artigo “a” em “a old man”, o padrão seria “an old man”, visto que o artigo “an” deve ser utilizado antes de sons vocálicos.

O uso do verbo “have” (ter) ao invés do “there is/there are” (existir/haver), de acordo com a norma, seria “there’s a little old woman”, visto que a frase indica a existência. Isso se dá porque, em português, já não é tão comum a utilização do verbo haver, utilizamos no português coloquial o verbo ter para indicar a existência. Em língua inglesa o verbo “there to be” (haver) é de uso frequente.

O tempo verbal utilizado no decorrer do texto é a forma base do verbo, o presente simples sem flexão para 3º pessoa do singular.

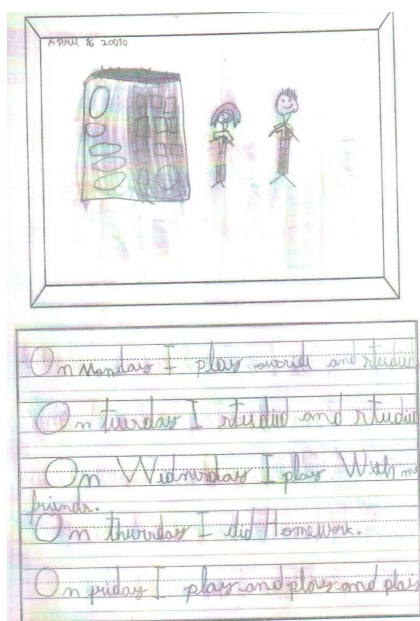
Observamos também a pluralização da palavra “people” que já está no plural, visto que seu singular é “person”.

Eu vejo o plural irregular mais na escrita. Talvez porque nela há um momento para elaborar e, na fala, não temos esse tempo. Por exemplo, a palavra “pessoa” cujo plural se faz acrescentando “S”. Em inglês, temos “person” e “people”, os alunos têm a tendência de colocar a letra “S” para pluralizar a palavra *people*, eles falam “*peoples*”

. Acredito ser um dos poucos erros que podemos comparar com os adultos, visto que esses também fazem isso. O mesmo acontece com *children*. Os alunos querem fazer o plural acrescentando a letra “S” “*childrens*” (Prof.<sup>a</sup> I.2<sup>o</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).

Há ainda o uso de “*do*” ao invés de “*make*”. Ambos os verbos significam fazer, porém o uso é diferente. De forma geral, o verbo “*do*” é utilizado para fazer de executar algo, enquanto o verbo “*make*” é fazer no sentido de fabricar algo. Além disso, há diversas expressões fixas com os verbos nas quais essa explicação não se aplica.

Figura 34: Produção 1: *This week at school*.



*On Monday I play outside and studied.*  
*On tuesday I studied and studied.*  
*On Wednesday I play with my friends.*  
*On thursday I did homework.*  
*On friday I play and play and play.*

*On Monday I played outside and studied.*  
*On Tuesday I studied and studied.*  
*On Wednesday I played with my friends.*  
*On Thursday I did my homework.*  
*On Friday I played and played and played.*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2010.

Nas sextas-feiras, os alunos são encorajados a produzir a modalidade de *journal* chamado *TWAS* (*This week at school*/Esta semana na escola).

Essa escrita foi produzida por um aluno do 2º ano. Observamos que o aluno ora utiliza o verbo no passado simples – *studied, did*, ora na forma base – *play*.

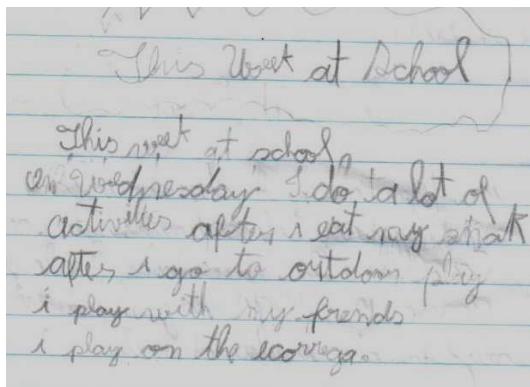
Os dias da semana em L2 são iniciados com letra maiúscula, diferentemente da L1 e, por esse motivo, também é comum notar a não aplicação dessa regra. Observamos que o aluno utilizou a letra maiúscula para *Monday* e *Wednesday*, mas não aplicou nos demais nomes dos dias da semana.

Apesar desse estágio estar mais avançado que os exemplos apresentados do 1º ano, esse aluno ainda está em processo de aquisição da língua escrita. É possível perceber, nesta



fase, uma oscilação na formulação de hipóteses, o que, muitas vezes, pode ser atribuída à falta de atenção.

Figura 35: Produção 2: *This week at school.*



*This Week at School*

*On Wednesday I do a lot of activities after I eat my snak*

*after I go to outdoor play I play with my friends I play on the ecorrega.*

*This week at school*

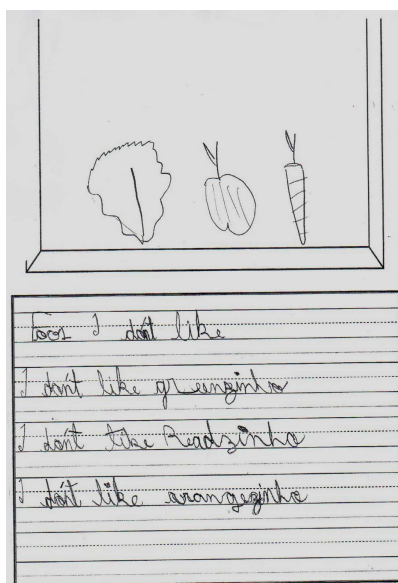
*On Wednesday I did a lot of activities. After I ate my snack and then I went to the outdoor play. I played with my friends on the slide.*

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2011.

Além dos erros de pontuação, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e ortografia – snak/snack, frends/friends, novamente, observamos um caso de simplificação da língua, ao utilizar somente verbos na forma base, nesse caso, para o passado simples (do/did, eat/ate, play/played).

Há, ao final, um caso de criação de vocábulo, podendo ser, também, simplesmente, um erro na grafia de uma palavra em português, um *code-switching*.

Figura 36: Journal: *Foods I don't like.*



*Foods I don't like*

*I don't like greenzinho.*

*I don't like redzinho.*

*I don't like orangezinho.*

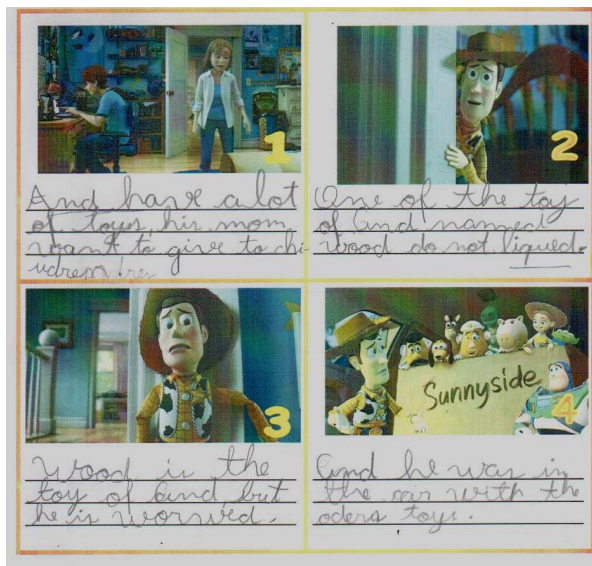
Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2010.

O texto anterior foi escrito por uma aluna do 2º ano, refere-se às comidas que ela não gosta. No desenho, há três vegetais: alface, tomate e cenoura. Em inglês, as correspondências para esses vocábulos são *lettuce*, *tomato* e *carrot*, respectivamente. No entanto, a aluna utilizou as palavras “greenzinho”, “redzinho” e “orangezinho”, misturando vocábulos em língua inglesa - *green*/verde, *red*/vermelho e *orange*/laranja – com sufixo indicador de diminutivo da língua portuguesa -inho.

Neste caso, a aluna parece não somente estar brincando com as palavras, mas mostrando sua identidade bicultural e bilíngue, visto que utiliza partes dos dois sistemas linguísticos para expressar-se de forma humorada. Adultos brasileiros utilizam-se do mesmo recurso para se comunicar, quando, morando na América do Norte, não dominam a língua inglesa. É o caso do vocábulo “parkear”, registrado em Miami-EUA. A raiz é da língua inglesa, mas a desinência é da língua portuguesa.

Na produção a seguir, é possível perceber o uso de *have* (ter) ao invés de *there is/are* (haver), tendência que se repete, explicada anteriormente e o uso da preposição *of* (de) ao invés do possessivo ‘s: *The toy of And = Andy’s toy*.

Figura 37: Produção de história a partir de figuras.



Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2011.

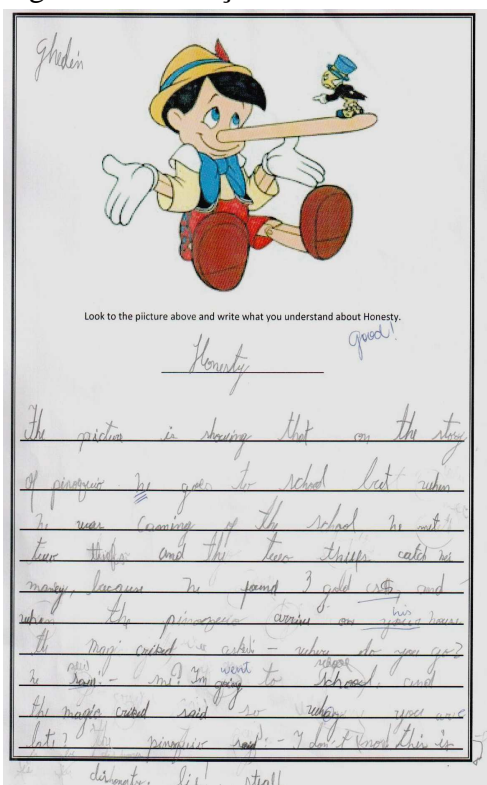
Há poucos desvios de ortografia em *liques/liked* e *oder/other*. Entretanto, o nível de escrita está bem desenvolvido, visto que os verbos já são utilizados em sua forma correta, no passado simples.

Na sequência, apresentaremos algumas produções textuais de alunos do 3º ano a fim de demonstrar como se dá o desenvolvimento da escrita até esse ano escolar.

A atividade, integrante de um projeto sobre honestidade, executado ao longo de um mês, foi proposta a partir da leitura da história *Pinocchio* e de uma discussão sobre o conceito de honestidade. Os alunos receberam uma página pautada com a figura do Pinóquio para produzirem o texto.

Apresentaremos três produções sobre o mesmo tema. A primeira e a segunda foram realizadas por alunas com três anos no programa bilíngue e, a última foi realizada por uma aluna com mais de 4 anos em um programa de imersão na L2.

Figura 38: Produção Textual sobre Honestidade - 1.



*The picture is showing that on the story of pinoquio he goes to school but when he was coming of the school he met two thieves and the two thieves catch he's money, because he found 3 gold u\$, and when the pinoquio arrive on your house the the magic criped asked – Where do you go? he said – me? I'm going to school and the magic criped said so whay you are late? The pinoquio said – I don't know. This is dishonesty. Lie! ... steal!*

*The picture is showing that in Pinocchio's story he went to school and when he was coming back from school he was approached by two thieves, because he found 3 U\$ gold. When Pinocchio arrived in his house, the magic cricket asked: "Where did you go?" He said: "I went to school". And the magic cricket asked: "So, why are you late?". Pinocchio said: "I don't know". This is dishonesty. Lie!*

Fonte: produção textual de aluno do 3º ano, 2011.

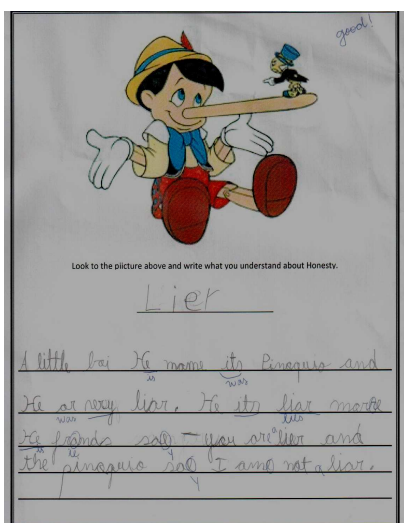
Nessa primeira produção, é possível perceber algumas ocorrências mencionadas pelas professoras durante os encontros gravados, tais como:

- Uso do artigo “the” antes de nomes de pessoas: *The Pinoquio*, o certo seria apenas *Pinocchio*.
- Interrogativas seguindo o modelo da ordem sintática da L1. Em inglês, é necessário o uso do auxiliar, neste caso. “Where did you go?” ao invés de “Where do you go?”/ “Why are you late?” ao invés de “Why you are late?”

Apesar dos desvios, o texto é escrito em uma sequência lógica, vocabulário bom e cheio de detalhes.



Figura 39: Produção Textual sobre Honestidade - 2.



*Lier*

*A little boy he name its Pinoquio and he ar very liar. He its liar more.*

*He frands sae - you are a liar and the pinoquio sae I am not a liar.*

*Liar*

*A little boy. His name is Pinocchio and he is a liar. He lies a lot.*

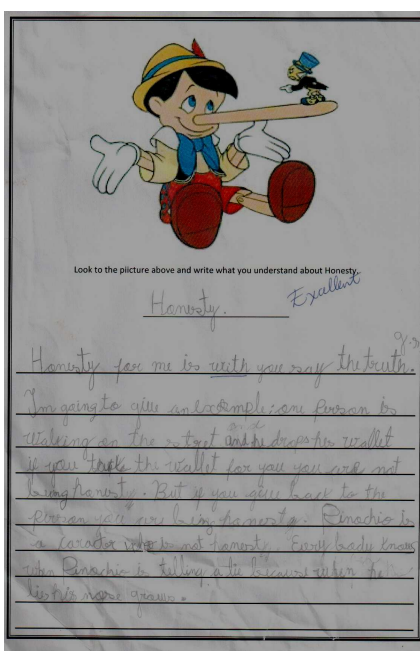
*His friends say; "You are a liar!" and Pinocchio says: "I'm not a liar!"*

Fonte: produção textual de aluno do 3º ano, 2011.

Assim como na produção anterior, é possível perceber a recorrência do uso inapropriado do artigo “the” antes de Pinocchio.

Observamos, também, as condições de produção. A aluna apresenta insegurança e medo de errar, o que faz com que utilize da estratégia da hipercorreção, corrigindo, muitas vezes, o desnecessário. O medo de errar, muitas vezes, compromete a produção, tanto em qualidade como em volume.

Figura 40: Produção Textual sobre Honestidade - 3 (3º ano- 2011).



*Honesty*

*Honesty for me is when you say the truth. I'm going to give an example: one person is walking on the street and he drops his wallet if you take the wallet for you you are not being honesty. But if you give back to the person you are being honesty. Pinocchio is a character who is not honest. Everybody know when Pinocchio is telling a lie because when he lies his nose grows.*

*Honesty*

*Honesty for me is when you say the truth. I'm going to give an example: one person is walking on the street and he drops his wallet. If you take the wallet for you, you are not being honest. But if you give back to the person, you are being honest.*

*Pinocchio is a character who is not honest.*

*Everybody knows when Pinocchio is telling a lie because when he lies his nose grows.*

Fonte: produção textual de aluno do 3º ano, 2011.

Esse último exemplo foi produzido por uma aluna com mais de quatro anos em um programa de educação bilíngue. Há poucos desvios de ortografia e há a flexão do verbo *know*; todavia, o texto foi produzido com vocabulário apropriado, coerência e coesão.

É necessário analisar as relações em torno da aluna para entender o porquê da qualidade de um texto como esse. Além de estar em um programa bilíngue por mais de quatro anos, ela tem o suporte dos pais em casa, que também são bilíngues e que, além de acompanhar, incentivam a criança.

Como mencionado em nosso referencial teórico, a aprendizagem ou aquisição da linguagem é resultado da aprendizagem social, resultado nas relações interpessoais, seja na escola, na família ou em outros ambientes (VYGOTSKY, 2000).

### **3.1.4 Análise dos registros no diário de campo**

O tempo de observação e registro de dados foi de extrema importância para a análise crítica dos eventos relacionados ao tema da pesquisa.

Embora tenha realizado a observação participante de muitas aulas ao longo do período de um ano e alguns meses, compreendendo o ano letivo de 2010 e o início de 2011, nas turmas do 1º, 2º e 3º ano, não pude registrar todas elas devido aos impedimentos que se deram em função da dinâmica do cotidiano escolar associado ao meu papel de funcionária da escola e, ao mesmo tempo, de pesquisadora. Desta forma, o diário de campo foi utilizado durante as observações das aulas somente no segundo semestre de 2010 e nele, registramos eventos descritivos que nos chamaram a atenção durante as aulas nas turmas do 1º e 2º ano.

O registro realizado referiu-se somente as aulas ministradas em língua inglesa e a disciplina priorizada foi a aula de *English Language Artes*, Língua Inglesa.

A carga horária diária para as turmas do 1º, 2º e 3º anos é de cinco horas e quinze minutos, divididas em partes iguais para disciplinas ministradas em língua portuguesa: Geografia, História e Língua Portuguesa, e em língua inglesa: Matemática, Língua Inglesa, Artes e Ciências.

Através do diário de campo, pudemos realizar nossas primeiras análises em torno do processo de aquisição da língua escrita na L2, as transferências de uma língua para a outra e da interferência da L1 na L2.

Não poderíamos deixar de discutir, neste subitem, o lugar da pesquisadora na pesquisa, imersa no campo de pesquisa que também é seu espaço de prática docente e de outros trabalhos relacionados à prática educacional.

Esse fator, sem dúvida, foi o mais desafiador; lançar um olhar questionador, investigador e crítico sobre minha própria prática ou sobre os eventos escolares, alguns já automatizados, em busca de respostas mais completas e fundamentadas não somente nas crenças empíricas construídas ao longo da prática educacional e, em alguns momentos, desprender-me das respostas sem bases suficientemente fortes que justificassem seus registros em uma pesquisa acadêmica. Olhar para essas concepções como se não fossem minhas ou, ainda, tentar classificar o que partia das minhas próprias convicções e o que partia de dados externos foi um passo difícil e, em alguns casos, impossível.

Daí, a importância da triangulação de dados, da escuta de vários atores do ambiente escolar e vários instrumentos de registro e estratégias de análise que nos possibilitaram estabelecer uma relação mais completa, minimizando os riscos da não neutralidade, todavia, sem extingui-los por completo.

A partir da análise do diário de campo, podemos elencar algumas considerações, que ainda não foram mencionadas ou que merecem destaque, dentre elas:

- a. Receios e dúvidas iniciais sobre a efetividade do programa de imersão na L2. A insegurança quanto à aprendizagem bilíngue efetiva em ambas as línguas também foi apontada nos encontros a partir da técnica de grupo focal com as professoras.
- b. O desenvolvimento do bilinguismo ocorre de forma concomitante, apesar de a criança dominar mais um sistema linguístico que o outro. No caso desta pesquisa, a predominância foi o domínio da escrita na L1, com apenas um caso na L2, em uma situação específica de viagens constantes para o exterior. Ou seja, a hipótese levantada nesta pesquisa é a de que, no processo de bilinguismo, a língua mais dominada será aquela em que o aluno é mais exposto, não necessariamente a língua materna. Em sua pesquisa, Kabuto (2011) também comenta essa ocorrência. A criança pesquisada tem como língua materna a língua japonesa, também usada pela família em casa, além da língua inglesa; entretanto, ela se sobressai na L2, por morar nos Estados Unidos e estar rodeada de experiências na segunda língua.
- c. O desenvolvimento da leitura e escrita na L2, assim como na L1, é heterogêneo e pode ser classificado em níveis. Em uma sala de aula, geralmente há de 3 a 6 níveis; no entanto, é preferível agrupar níveis próximos para um trabalho mais efetivo.
- d. A abordagem da correção do erro, tanto da escola quanto da família, é algo a ser cuidadosamente pensado, visto que a preocupação extrema em escrever somente o que é correto limita a produção escrita da criança.

Esse assunto foi apontado por um educador canadense como uma diferença cultural. Segundo ele, durante observação em diversas escolas no Brasil, foi constatado que a cobrança da escrita correta desde o início de sua aquisição é algo recorrente nas escolas do Brasil, enquanto que, nas escolas canadenses, as crianças são deixadas livres, com mais frequência, para produzir.

- e. Observamos diferentes abordagens utilizadas no processo de letramento. Em especial, no 1º ano, foi possível perceber a abordagem de habilidades – *The Skill Approach* – utilizada com maior frequência, ou seja, observamos uma predominância de estratégias que enfatizaram o som e a escrita. Conforme mencionado em nosso referencial teórico, Baker (2008) define o letramento nesta abordagem como a habilidade de decodificar símbolos em sons, seguido de sentido.

Muitas vezes, a explicação fornecida foi a de que a escrita é igual ao som, o que não é verdade.

- f. No programa de imersão, observamos que os alunos compreendem a L2, mas não utilizam a habilidade de fala com frequência. A habilidade de compreensão da fala é rapidamente desenvolvida em um programa de imersão, devido ao tempo de exposição à L2. Todavia, geralmente, as crianças precisam ser lembradas e/ou solicitadas a falar. Para tanto, é comum a utilização de estratégias para fazê-las produzir a linguagem oral na L2.

Durante a interação com o grupo focal, também foi possível perceber esta aflição em torno da produção oral dos alunos na fala das professoras. Uma delas lembrou que a criança precisa sentir necessidade para produzir a língua falada.

A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que a criança entende a fala e não percebe propósito em utilizar a L2 com falantes da sua língua materna. Essa característica pode ser explicada pelo fato de a criança produzir a L2 com mais espontaneidade quando conversa com um falante nativo da L2, situação que pudemos notar no período de observação participante.

Outra hipótese é a de que a criança não utiliza a L2 constantemente devido à ausência de vocabulário que permita a fluidez da linguagem e gera certo esforço mental que, nem sempre, está disposta a realizar.

- g. As estratégias utilizadas para o letramento incluem o fornecimento de modelos de escrita e leitura, de leitura e escrita compartilhada, conduzida e interativa.

Os modelos fornecidos se dão a partir da escrita da professora para o aluno; como exemplo, podemos citar a “*morning message*” – mensagem da manhã – em que a professora escreve uma pequena mensagem no quadro e altera uma ou mais palavras dia-a-

dia. Após a escrita, a professora propõe a leitura conduzida/compartilhada, em que aponta cada palavra e lê juntamente com os alunos.

A leitura/escrita modelada oferece ao aluno segurança. Apesar de, muitas vezes, o aluno ainda não ser capaz de produzir o texto ou leitura apresentada pela professora, aos poucos, ele constrói os andaimes (BODROVA e LEONG, 1998) necessários para tais práticas.

Os alunos têm acesso a diferentes gêneros textuais e diversos portadores de textos.

Compõem as estratégias, a promoção de alternativas de construção textual, o que influencia no aprimoramento de habilidades de dedução, inferência, criatividade, raciocínio, análise e associação.

- h. Foi comum observar o *code-switching* em diversas situações. Esse fenômeno é processual; mais frequente no início do processo de aquisição da L2.
- i. Em conversa com uma educadora canadense, foi relatado que, nos estágios iniciais do processo de aquisição da escrita da língua inglesa, um falante nativo utiliza mais consoantes enquanto que uma criança brasileira utiliza as vogais, com mais frequência, para representar a escrita de palavras.

## 3.2 Registros orais

Como mencionado anteriormente, os registros orais compreendem as aulas observadas e anotadas no diário de campo, os momentos de roda de conversa gravados em áudio e vídeo os dados do grupo focal, além de algumas situações do cotidiano escolar, as quais são discutidas juntamente com os demais itens.

### 3.2.1 Momentos de roda de conversa com os alunos

Os momentos de roda de conversas, inspirados na técnica de grupo focal, foram produtivos e, por diversas vezes, proporcionaram dados que coincidiram com os coletados nos encontros do grupo focal com as professoras. A produção oral ocorreu de forma espontânea. Durante todo o momento, com os três grupos, observamos o chamado *code-switching*, a troca de código, porém, mais frequente nas turmas do 1º e 2º ano. A partir do 3º ano, os alunos utilizaram mais a L2, tendo em vista que as perguntas foram realizadas em inglês.

Esses momentos foram gravados em áudio e vídeo com o intuito de captar relações de interação e expressões durante a fala.

Observamos as transferências, omissões e generalizações durante o discurso, sem uma preocupação da criança em falar em português ou em inglês, mas em apenas transmitir a mensagem.

Em função da dispersão característica das crianças, os encontros foram sempre curtos. Realizamos um encontro com a turma do 1º ano, 3 encontros com a turma do 2º ano e 2 encontros com a turma do 3º ano. Foi considerado importante abranger os dados do 3º ano em virtude do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, visto que analisamos os materiais produzidos por eles no ano anterior, em 2010.

No exemplo a seguir, observamos que o aluno iniciou uma frase, pausou por um breve instante e, em seguida, realizou a autocorreção: “*Me love... I love talk English* (S5-1ºano).”<sup>53</sup>

Conforme mencionado no referencial teórico, Ellis (1997) caracteriza esse fenômeno como deslize, visto que o aluno percebeu o erro e autocorrigiu. O autor afirma, ainda, que os erros, sejam eles de generalizações, transferências ou omissões estabelecem evidências de processamento.

Em algumas falas, notamos que os alunos atribuem a confusão entre a L1 e a L2 ao esquecimento, o que analisamos, na verdade, como a ausência de vocabulário em uma ou outra língua. Apenas a última fala, dentre as apresentadas abaixo, atribui o fato da utilização da língua portuguesa durante as aulas em língua inglesa à ausência de vocabulário na L2.

Porque a gente aprende tanto inglês que a gente, às vezes, confunde (S1-1ºano).  
Eu estudo tanto inglês e português que, às vezes, eu esqueço em inglês e as em português (S2-1ºano).  
Eu esqueci a palavra *Physical Education* em português (S3-1ºano).  
Às vezes, vamos falar algo em inglês na aula de inglês, mas falamos tudo em português, because me, the students não talk very, very English (S5-1ºano).

O termo *Physical Education* é comumente utilizado na escola, visto que as aulas de Educação Física ocorrem na L2, por esse motivo, a aluna conhece o termo em inglês. Ao dizer que, às vezes, esquece, um colega interage, dizendo: “Educação Física”.

A interação com os colegas faz com que o aluno amplie o vocabulário, conforme reportado também pela professora.

Muitas coisas eles já sabem, como por exemplo, “dobro/doubles”. Às vezes não sabem relacionar, mas um aluno fala “Ah, é o dobro!”. Ou par e ímpar. Fiquei um tempo tentando explicar esses conceitos, até que um aluno disse: Ah, par ou ímpar! (Prof.ª I-2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

<sup>53</sup> Informação verbal obtida a partir do *Circle Time* (roda de conversa) com as crianças. Todas as transcrições das falas das crianças, apresentadas no decorrer do texto, foram mantidas da forma original, tendo em vista a possibilidade de dados para análise sobre o processamento da L2. Na legenda, a letra S refere-se ao aluno, o número a ordem das falas durante os encontros gravados no *circle time* e, em seguida, o ano escolar.

O fenômeno de *code-switching* também é observado pelos próprios alunos e apontado como um fenômeno mais característico da oralidade e mais frequentemente da L1 na L2, raramente o contrário.

É que eu confundo, às vezes. Quando eu vou falar “hello”, eu falo “oi” (S8-1ºano).

*Only when I speak, when is writing no* (S9-1ºano).

*Teacher, I am so confused*, porque é... todo o dia a gente fala, Português e inglês, português e inglês. Aí quando eu falo uma palavra em português e a gente está na aula de inglês... Ops, a gente está na de português e sem querer eu falo em inglês (S2-1ºano).

Olha... a gente fala tanto português e inglês, português e inglês que quando eu vou falar “mamãe” eu falo “mommy”, mas eu queria falar “mamãe” (S2-1ºano)!

Uma vez eu fui escrever um título de um livro e sem querer eu escrevi em Português (S2-2ºano).

Because I like to speak in Portuguese because I’m “acostumada” (S1-3ºano).

When I write a story, I sometimes... I write some words in English and I put the ‘fim’ of the word with words in Portuguese...(S4-3ºano).

Conforme registrado no diário de campo, o nível de compreensão da fala é maior que o domínio oral da língua ou escrita. Essa situação também é percebida por um aluno, quando diz “Não, eu não sei ler em inglês, mas eu sei traduzir, só. Às vezes fico meio confuso quando você pergunta (S4-2ºano).” O aluno usa a palavra “traduzir” para expressar “compreender”, neste caso. Vale lembrar que a criança que produziu esta fala tem apenas seis anos e, portanto, domina um vocabulário compatível com sua faixa-etária. Naturalmente, as crianças nesta fase empregam palavras inadequadas, porém, quando contextualizadas, o entendimento da mensagem torna-se possível.

Outra informação importante é lembrar que este aluno estava no primeiro ano de imersão na L2. É esperado que ele tenha mais domínio das habilidades de compreensão da fala e da oralidade por volta do terceiro ano de imersão.

Na oralidade, notamos a construção do discurso na L2 com diversas interferências da L1, como exemplo, na fala “*Because is two languages* (S2-2ºano).”, a aluna pronunciou a última palavra como “*language*”. O som inicial seria /len/ e não /lin/. Ao pronunciar com esse som inicial, a aluna fundamenta-se na L1.

Em várias falas, foi possível acessar as razões pelas quais os alunos consideram positivo ser bilíngue. Os principais motivos elencados foram: a comunicação vinculada à possibilidade de viajar e conhecer outros países, a possibilidade de ensinar outras pessoas e propósitos profissionais.

#### Comunicação:

Podemos ir para outros países quando sabemos a língua falada lá (S10-2ºano).

It’s important know so much languages, because if you know two languages is good, because we know how to talk with other persons, because so much persons don’t talk our language (S1-3ºano).

Is important to where we are going to other places that we need to speak in English we can speak because we... for example we are going to buy a paper, we need to speak in English with the... how can I say “vendedor”? (S4-3ºano). It’s good because we can’t talk with other person of other places, for example United States (S1-3ºano).

#### Ensinar outras pessoas:

Um dia eu, meu pai e minha irmã, vamos para um país que só falam em inglês lá. Já que meu pai não sabe inglês, eu vou ensinar ele. Ainda falta muito para irmos lá. Então, eu só vou ensinar no dia. E é fora do Brasil (S2-1ºano).  
A gente pode ensinar os nossos pais se eles não souberem (S5-2ºano).  
Teacher, is good because we can teach someone that don’t know in English, or we can go to another place (S4-3ºano).

#### Propósitos profissionais:

Is good because you’re a doctor and you have to go to Disney and you have to talk with the children (S5-3ºano).

#### A dificuldade da formação da palavra na língua inglesa é relatada pelos alunos:

Teacher, I write the number three and the other “three” and other “three” (three, tree), because is the same sound, mas not the same letters, three, the number have a H and the no number don’t have a H. Two “where”, one have H and the other “were” don’t have H (S5-2ºano).  
Sometimes I get confuse with E and I (S1-2ºano).  
Some people write F in elephant (S3-3ºano)."

No processo de biletamento, a L2 foi apontada pelos alunos como difícil e a língua materna fácil. Uma aluna afirmou “(*English is difficult*) because it’s not our language (S1-3ºano)”.

A habilidade de fala foi apontada como mais fácil que a habilidade de escrita: “... *write is more difficult than talk* (S1-3ºano)”, “*To speak because is easier to speak because we do not be confused* (S6-3ºano)”.

Durante as falas, em especial das crianças do 3º ano, foi possível observar também que, em alguns momentos, ocorre a criação de vocábulos, fundamentados em regras da L2, porém com a raiz da palavra na L1, é o caso da palavra “acostumated”, citada por uma criança; o certo seria “accustomed”: “*For me is easier to speak because... I... how can I say...? I am... “acostumated” with only speak* (S4-3ºano)”, “*I asked so much my mom to buy a English “dictionary” but he don’t have time to buy for me* (S4-3ºano).”

Durante o momento de conversa com os alunos do 3º ano, crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos, foi possível perceber, nas falas, o contato com materiais na L2 ou a interação em L2 com a família.

Dos portadores de textos, foram mencionados: livros e internet. Quando não há na família alguém que consiga acompanhar o desenvolvimento da criança na L2, geralmente há,



na fala da criança, a preocupação em ensinar os pais ou outros membros da família, conforme mencionado anteriormente.

### 3.2.2 Grupo focal com as professoras

Realizamos cinco encontros, cada um com uma média de 40 minutos. O total de participantes foi de cinco, mais a mediadora, sendo três professoras ministrantes do currículo em língua inglesa e duas do currículo em língua portuguesa.

Em cada encontro, foi lançada uma questão como ponto de partida para discussão. Os temas propostos foram: interlíngua, focando mais em transferências, métodos e estratégias de letramento, vantagens e desvantagens da educação bilíngue e o processo de aquisição de duas línguas.

Os dados coletados foram ricos, compreendendo quase todos os dados da análise. Alguns dados coletados nos encontros foram mencionados conforme a necessidade da análise. Citaremos vários pontos neste subitem e discutiremos outros com mais detalhamento no subitem da categorização dos dados. Todos os dados discutidos nesse subitem foram coletados a partir do grupo focal com as professoras.

Atribuímos o volume de dados postos em discussão pelas professoras à oportunidade de discussão e reflexão da prática docente. É comum ouvirmos queixas no cotidiano escolar de que não há espaço e momentos para discussão, compartilhamento das angústias e ansiedades do trabalho docente. Um momento como esse é valorizado pelos educadores.

Observamos no discurso das professoras, por diversas vezes, uma preocupação com sua prática docente, se o que estavam fazendo era adequado, se a resposta das crianças estava adequada e uma autorreflexão através de vários questionamentos como exemplo,

Não sei se sou eu quem consegue perceber mais na escrita (Prof.<sup>a</sup>I-2ºano, informação verbal: grupo focal, 2011).

(...) Ela não sabia como falar “*taste*” em português. Daí eu pensei: “Isso é positivo ou negativo”? Não soube a relevância de ela saber a palavra “paladar”. Ela entende tudo. (Prof.<sup>a</sup>I-2ºano, informação verbal: grupo focal, 2011).

Então, pensei em fazer uma visita ao supermercado, mas pensei: “Como eles vão saber?”. Então pensei em pedir para os pais auxiliarem em casa (Prof.<sup>a</sup>I-2ºano, informação verbal: grupo focal, 2011).

E se você delimitar? Por exemplo, dizer que eles têm que escrever uma frase ou duas frases, com um número certo de palavras. Você acha que ele vai sofrer muito? (Prof.<sup>a</sup>I-2ºano, informação verbal: grupo focal, 2011).

Mas, desse (aluno B), a minha preocupação era eu não saber como trabalhar do espontâneo para o convencional. Não entendia qual era o processo, e como iria conceber para ele passar. Agora, já acho que estou bem melhor (Prof.<sup>a</sup>. I-1ºano, informação verbal: grupo focal, 2011).

A autorreflexão é vista como uma característica positiva, em especial no trabalho docente, que é dinâmico e engloba questões amplas em torno de objetivos educacionais. Os questionamentos, dúvidas e preocupações acerca de uma nova modalidade de Educação são naturais e são esses que formam ou formarão a base das concepções sobre educação bilíngue eletiva no Brasil e estimularão pesquisas na área.

Durante os encontros, as professoras mencionaram as dúvidas, preocupações e receios no início do trabalho com educação bilíngue. A partir das discussões, foi possível elencar quatro: 1. receio de que a criança não aprendesse a ler e escrever na língua materna – esse também era o receio dos pais; 2. desconfiança de que as crianças não desenvolvessem bem em nenhuma das duas línguas; 3. preocupação de que as crianças deixassem de aprender algo específico na língua materna; 4. receio de que a criança aprendesse somente determinado vocabulário na L2 e deixasse de aprender o correspondente na língua materna.

As mesmas dúvidas e desconfianças ocorridas no início da instauração da educação bilíngue no Canadá a partir da década de 1970, explicitadas em nosso referencial teórico (HAKUTA, 1986), foram constatadas na escola pesquisada. As mesmas inseguranças e desconfianças quanto à efetividade da educação bilíngue. Todavia, as preocupações naquela época eram devido aos resultados de pesquisas que focavam os possíveis prejuízos cognitivos advindos do bilinguismo. A preocupação maior, em nosso contexto, no Brasil, é em relação à efetividade da aprendizagem na língua portuguesa, visto que a língua inglesa não é língua oficial em nosso país, condição no Canadá, país que se destacou nos primeiros estudos sobre a educação bilíngue eletiva.

Na discussão sobre as vantagens e desvantagens da educação bilíngue, foi apontada como desvantagem a preocupação com o acervo lexical na língua materna. Em um programa de imersão, há disciplinas estudadas somente na L2, é o caso de Matemática e Ciências, por exemplo. Nestas aulas, o vocabulário apreendido é na segunda língua, ou seja, a menos que os alunos tenham o contato com esse vocabulário na L1 fora da escola ou na interação com os colegas, ele provavelmente não saberá a correspondência na L1.

A preocupação com o acervo lexical impulsionou a pesquisa dirigida por Bialystok (2009), apresentada em nosso referencial teórico. A conclusão de sua pesquisa relatou que crianças bilíngues apresentam um repertório lexical menor do que crianças monolíngues em uma ou outra língua. No entanto, ainda há necessidade de pesquisas abordando esse assunto em contextos nacionais, visto que sua pesquisa foi conduzida no Canadá, contexto diferente com as duas línguas oficiais utilizadas nas escolas bilíngues eletivas.

Esse assunto esteve presente em vários momentos de discussões nos encontros. No decorrer desses encontros, a professora que primeiramente levantou a questão propôs envolver mais a família no processo de bilinguismo, tendo em vista o suporte para a aquisição do vocabulário em L1 não visto na escola.

Em contraposição a esta preocupação, foram postos a velocidade e acessibilidade à informação, a interação com outros e o conhecimento não-formal como outros meios de acessar e ampliar vocabulário na língua materna.

Diversas vantagens foram elencadas, dentre as principais, as professoras relataram: 1. o ganho cultural; 2. percepção das diferenças culturais e ampliação do respeito às diferentes culturas; 3. ganhos sociais; 4. fluidez de raciocínio e criatividade.

As três primeiras vantagens estão estreitamente relacionadas enquanto que a última trata do desenvolvimento cognitivo, o que vai ao encontro das conclusões de pesquisa de Bialystok (2009) sobre a flexibilidade cognitiva de indivíduos bilíngues.

O desenvolvimento da escrita na L2 foi associado ao tempo de imersão na língua. Geralmente, os alunos com mais tempo de imersão, acima de três anos, são os que escrevem fundamentando suas hipóteses a partir do sistema da L2; já os alunos com menor tempo de imersão no idioma tendem a escrever conforme o sistema de escrita da L1.

As diferenças entre um programa de imersão na educação bilíngue e um cursinho de inglês, classificado em curso livre de idiomas, foram ressaltadas.

(...) aprendi de forma bem mecânica, como nos cursinhos de inglês. Tanto é que tenho dificuldades de escrever textos, porque, nos cursinhos, as frases já vêm prontas. Mas, com eles, é totalmente diferente (Prof.<sup>a</sup>I-1<sup>a</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).  
Acho interessante fazer a comparação dessa aluna, que estuda há muito tempo em escola bilíngue, e o aluno novo que fazia cursinho de inglês. A diferença é muito grande. Quando eu entro na sala, às vezes, outros alunos vêm falar de como esse último pronuncia (Prof.<sup>a</sup>P-2<sup>o</sup>-3<sup>o</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).  
Minha filha voltou para a educação bilíngue depois de dois anos estudou um ano quando tinha quatro anos, retornou aos 7. Lá no Rio, ela estudava inglês em cursinho, duas vezes por semana. Eu percebo que, hoje, ela está desenvolvendo, mas sem nenhuma pressão. É normal. Em casa, às vezes ela fala “Mãe, agora todo mundo vai ter que falar só em inglês, não quero ninguém falando em português” (Prof.<sup>a</sup>P-2<sup>o</sup>-3<sup>o</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).

O programa de imersão foi apontado como mais eficiente no processo da aquisição da L2 e caracterizado como uma aprendizagem mais espontânea. Já o curso de inglês, com carga horária reduzida, em média, duas horas por semana, foi caracterizado como uma aprendizagem mecânica.

Sobre essa percepção, trouxemos, no referencial teórico, as hipóteses levantadas por Krashen (1982), o qual afirma que a aquisição ocorre de forma processual, não requer o uso

entediante de regras gramaticais de forma consciente. Já a aprendizagem, mais relacionada ao curso livre de idiomas, ocorre de forma mais consciente acerca das regras gramaticais.

A interação com os colegas e com a professora foi apontada como um suporte imprescindível no programa de imersão em L2. Os alunos interagem, traduzem uns para os outros, explicam e trabalham coletivamente. A dinâmica da rotina escolar facilita, visto que há alternância de grandes grupos, envolvendo todos os alunos, e pequenos grupos, grupos menores. Esses grupos menores são organizados de acordo com o objetivo educacional, algumas vezes, alunos com o mesmo nível de leitura e, em outros momentos, em níveis diferentes para que haja o favorecimento das relações, momento em que uns podem auxiliar o outro a construir o que não conseguiria sem a ajuda de alguém que, naquele momento, compreende melhor o assunto. É o que abordamos em nosso referencial teórico sobre a zona de desenvolvimento proximal, teorizada por Vygotsky (1991).

Os fatores psicoemocionais, atrelados ao biletamento, foram destacados durante os encontros. Dentre os fatores mencionados que contribuem para a fluidez ou travamento do processo estão: insegurança, perfeccionismo, competição e incentivo da família.

A autocorreção também foi um ponto importante da discussão, foi atribuída à maturidade ou à personalidade, já que pode estar ligada, em determinadas situações, ao perfeccionismo.

Alguns alunos demonstram preocupação em escrever convencionalmente, o que os fazem questionar e procurar pela escrita padrão no *wordwall*. Isso é percebido nos estágios mais avançados da aquisição da escrita, geralmente, a partir do 2º ano. No 1º ano, os alunos buscam corrigir ou checar somente se a palavra for de alta frequência, estiver exposta no *wordwall* e, em alguns casos, se for direcionados a procurá-la para confirmação.

A autocorreção é estimulada pelas professoras das disciplinas de L1 e de L2, a partir do momento em que o aluno demonstra capacidade de perceber seu erro, mesmo sendo auxiliado por um adulto ou por um colega.

Em relação às abordagens utilizadas para o letramento bilíngue, foram apontados como semelhantes, em alguns momentos, e diferentes, em outros. Metaforicamente, podemos ilustrar como um rio que flui para uma direção e possui uma bifurcação que conduz ao encontro novamente mais adiante.

O ritmo de desenvolvimento da escrita e leitura na L1 se sobressai em relação à L2. O que, de certa forma, vai ao encontro dos pressupostos de Soares (2009) sobre letramento e de Kabuto sobre biletamento (2011), as quais afirmam que o aprender a ler e escrever anda lado a lado com as práticas sociais, um aspecto auxilia o outro.

As experiências acumuladas e a exposição à linguagem são a base do processo. A criança, antes de ingressar em um programa de imersão na L2, já iniciou seu processo de letramento em L1. A aquisição da escrita e da leitura ocorre mais efetivamente na L1 em primeiro plano, seguida da L2, visto que várias noções de pré-escrita são comuns à língua portuguesa e a língua inglesa e, portanto, são transferidas de uma língua para outra; dentre essas noções estão: a escrita se dá da esquerda para direita, de cima para baixo, espaçamento entre palavras etc..

As estratégias e recursos utilizados para a promoção da aquisição da escrita assemelham-se mais no 1º ano. No segundo ano, há um distanciamento, visto que as estratégias para a escrita e leitura inicial ainda são bastante utilizadas no 2º ano. A partir do 3º ano, essas estratégias voltam a se assemelhar.

A partir da observação de aulas do 1º ano, foi possível elaborar um quadro com os recursos e estratégias utilizadas para a oportunidade da aquisição da leitura e escrita. Vejamos:

Quadro 15: Recursos e estratégias utilizadas no 1º ano .

L1	L2
Utilização de tarjetas – montagem de pequenos textos, frases e emprego de tarjetas com rimas.	
Utilização de letras móveis – montagem de palavras, transcrição.	
Exposição e estratégias variadas com diferentes gêneros textuais.	
Identificação de letras em uma palavra ou de palavras em um texto.	
Escrita de palavras e frases com mais direcionamento. Encorajamento para formulação de hipóteses de escrita.	Escrita criativa – mais livre – através dos <i>journals</i> . A escrita convencional é encorajada com o uso do <i>wordwall</i> – mural de palavras mais frequentes.
Ortografia.	Sons finais e sons iniciais.
	Word families – AT: cat, hat, fat Palavras com três letras e diferentes terminações –er, -et, -ar etc.
	<i>Dolch words</i> – lista de palavras mais frequentes utilizada como ponto de partida para elaboração de diferentes atividades e jogos.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

No 2º ano, as crianças geralmente já estão lendo e escrevendo na língua materna e elaborando hipóteses de escrita menos sofisticadas na L2. Por essa razão, as aulas em L1 são mais complexas em relação à produção textual, leitura e interpretação. Nas aulas de L2, há ainda muitos exercícios de soletração, utilização de letras móveis para montagem e transcrição de palavras, utilização do *wordwall* como estratégia para incentivar a escrita convencional. Neste estágio, a utilização de letras móveis na L1 é algo que não desperta o interesse da criança e, por outro lado, na L2, é uma atividade desafiadora.

Apresentaremos, na sequência, de forma geral, o desenvolvimento em relação as produções textuais. Vale lembrar, que o desenvolvimento das crianças não é linear, portanto, há diferentes níveis em sala de aula. Todavia, tentamos chegar a generalizações para facilitar o entendimento acerca do desenvolvimento do bilinguismo.

No 1º ano, os alunos são estimulados a produzir textos na L2 de forma mais espontânea e despreendida de regras de ortografia, por exemplo. Em L1, esse trabalho não é desenvolvido da mesma forma, pois é mais focado em formação de palavras e frases convencionais, ou seja, com maior direcionamento.

No 2º ano, os alunos são expostos à produção textual na L1 e L2 de forma semelhante, porém, na L1, as estratégias são mais diretivas, enquanto que, na L2, apesar das orientações, a produção é mais livre.

No 3º ano, o processo da escrita ocorre de forma mais espontânea e ganha fluidez, as produções textuais começam a se igualar em relação à produção escrita, à coerência e à coesão textual e ao vocabulário; todavia, em L1, o vocabulário é mais extenso.

Neste ano, geralmente os alunos demonstram entender diversos conceitos e, mesmo sem saber a palavra exata em L2, sabem explicar o que querem dizer para perguntar. Muitas vezes, é possível perceber os alunos discutindo as possibilidades de correspondência de um determinado vocábulo na L1: “É muito interessante. Ontem, quando eu cheguei à sala, eles estavam discutindo sobre qual significado uma palavra poderia ter (Prof.ª P-2º-3ºano, informação verbal)”.

O registro de leitura, atividade que possibilita ao aluno anotar dados sobre determinada leitura, é realizado a partir da última metade do 1º ano na L1, de forma simples; porém, não é realizado na L2. A partir do 2º ano, essa ferramenta passa a ser utilizada nas aulas de L1 e L2, alargando a complexidade das questões.

O recurso imagético é altamente requisitado no programa de imersão em L2, com a principal finalidade de transmitir mensagem, visto que as crianças estão em um processo contínuo de apreensão de novas palavras.

Já nas aulas em L1, o recurso imagético foi concebido com a principal finalidade de despertar a criatividade para a produção de alguma atividade, como exemplo, a de instigar a produção textual.

Durante as falas das professoras, em vários momentos, foi possível acessar questões culturais, sobre o respeito às culturas, sobre concepções da língua, sobre o lugar de cada língua nas relações etc.

Não podemos deixar de mencionar as relações de poder imbuídas em cada língua (BOURDIEU, 1998) para que não ocorra uma supervalorização da língua inglesa em detrimento da língua portuguesa. Em alguns discursos, observamos que há o risco de a língua portuguesa ser desprestigiada:

A professora de inglês do 1º ano falou: “Mas eles estão passando sem saber nomes das coisas de ciências em português”. Eu acho que isso é automático, que mais tarde eles vão aprender. Talvez agora seja difícil para eles falarem “olfato”, mas mesmo assim eu só vejo vantagens (Prof.<sup>a</sup> I.3º, informação verbal: grupo focal, 2011).

Na fala de um aluno do 2º ano, também percebemos a priorização da L2.

A gente tem que fazer inglês porque a gente pode aprender mais porque Português a gente já sabe, né?! E, também, a gente tem que fazer primeiro o inglês e depois português na escola (S9-2ºano).

Uma visão plural e de valorização das línguas é extremamente necessária na educação bilíngue, para que não haja favorecimento e disseminação de ideias imperialistas.

O biletamento, compreendido como algo muito mais amplo do que simplesmente ler e escrever, foi mencionado por uma das professoras:

Pensando só na questão da segunda língua ou nas duas ao mesmo tempo – L1 e L2, porque, se formos tratar do currículo, das disciplinas etc. é muito abrangente. Mas o pacote não é só falar e escrever na segunda língua, há muito mais (Prof.<sup>a</sup> I-2ºano, informação verbal).

Ter consciência da complexidade do biletamento é favorável ao processo e auxilia, inclusive, na promoção desta visão mais plural e da valorização das culturas e línguas que defendemos. Conforme apresentado em nosso referencial teórico, Kabuto (2011) amplia a questão do biletamento para as práticas sociais e para a formação da própria identidade.

No decorrer dos encontros com as professoras, surgiu a seguinte fala:

No cartãozinho que os alunos estavam fazendo para o dia das mães, uma aluna colocou “*I love you*” e eu te amo. E quando perguntei, a aluna disse que queria escrever os dois. Ela sabia o que estava fazendo. Eles (alunos) não costumam escrever em português e inglês (Prof.<sup>a</sup> P.1ºano, informação verbal).

No caso apresentado, não houve uma troca de código despropositadamente, mas a vontade consciente de escrever nas duas línguas. Neste caso, há um reconhecimento do biculturalismo e bilinguismo como componentes de sua identidade, os quais possibilitam participação em diferentes grupos sociais.

O Biletamento é visto como práticas sociais nas quais as línguas são ferramentas culturais na aprendizagem, no desenvolvimento de relações sociais e no desenvolvimento da linguagem e da identidade social (KABUTO, 2011, p. 21).<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> *Biliteracy is seen as social practices in which languages are cultural tools in learning, developing, social relationships, and evolving language and social identities (KABUTO, 2011, p. 21).*

No momento em que as crianças escolhem escrever utilizando os dois códigos de forma consciente, elas estão, de fato, elucidando sua identidade bilíngue.

O fenômeno de *code-switching* foi posto pelas professoras como uma situação recorrente no dia-a-dia escolar, o qual ocorre tanto na escrita quanto na oralidade, porém mais comum na oralidade, em especial, crianças mais novas. Para Ellis (1997), esse fenômeno evidencia a ocorrência do processamento da língua.

Foi possível, também, acessar as concepções de escrita de algumas professoras. Em falas de uma mesma professora, observamos uma visão mais estruturalista da linguagem, como se a criança aprendesse somente após a explicitação das regras. Há, ainda, presente no discurso, a ideia de que a fala é igual à escrita e uma a utilização da abordagem de habilidades, comentada no referencial teórico, que enfatiza a decodificação de sons seguida de sentido (BAKER, 2008).

Há muitas regrinhas que eles ainda não dominam, por exemplo, os dígrafos em inglês. Então, trabalho o som, mas sem exigir que eles apliquem regras (Prof.<sup>a</sup>-I-1ºano, informação verbal).

Você tem que explicar a regra (Prof.<sup>a</sup>-I-1ºano, informação verbal).

Na oralidade eles criam, e na escrita também porque, na verdade, eles tentam; algumas crianças inventam, mas são apenas duas; no entanto, eles seguem mais o som (da L1). Acredito que é porque eu os orientei a escreverem da forma como ouvem. Por isso, seguem esse padrão, na escrita espontânea. A criação é na oralidade, mas, quanto ao uso do artigo e plural, eles ainda não utilizam, mas também porque nós não iniciamos o trabalho. Usamos o plural, mas não fomos para regra de escreverem e mostrar “ed” (Prof.<sup>a</sup>-I-1º, informação verbal: grupo focal, 2011).

A esse respeito, há uma concepção de aprendizagem de línguas, explicada por um aluno do 2º ano, que merece ser contraposta.

Teacher, because this school is Canada, no Canada fala Inglês daí a gente aprende Português e Inglês. Mas a gente já sabe tudo, então, a gente aprende Inglês (S5-2ºano).

Uma perspectiva sociocultural aborda as práticas de letramento como ações culturalmente embrenhadas em nossas vidas (KABUTO, *op. cit.*). O processo de letramento inicia-se muito antes da escolarização. Na L2, inicia-se a partir do momento em que a criança tem esse contato com a língua, apesar de que há experiências e conhecimentos acumulados que independem do idioma. Antes da explicitação de regras, as crianças usam a língua. Igualmente, na L2, em um programa de imersão, esse fato ocorre. Explicitar regras da L2 para, somente depois, passar a utilizar é uma característica mais comum em cursos livres de idiomas. Isso é compreendido por uma professora que diz: “Mas eu também não uso regras. No entanto, eles conhecem o vocabulário (Prof.<sup>a</sup>-I-2ºano, informação verbal: grupo focal, 2011)”.



Em relação à discussão sobre a questão da interlíngua, mais especificamente sobre as transferências de uma língua para a outra, preferimos levá-la para o próximo item, o da categorização, tendo em vista a sistematização do volume relevante de dados.

### 3.3 Categorização

De acordo com Ellis (1997), uma categorização bastante comum em pesquisas sobre a análise de erros no processo de aquisição de uma L2, que autentica o processamento da linguagem, é a da omissão, generalização e transferências.

Os erros relacionados à supressão de algum elemento, como exemplo, artigos, proposições, marcador de plural, são chamados de omissão. A generalização refere-se às regras generalizadas, como exemplo, o acréscimo do sufixo indicador de verbos regulares no passado, o -ed, aplicado erroneamente aos verbos irregulares. A transferência de erros refere-se à tentativa de aplicar regras da L1 na L2, o que é visto como uma aprendizagem ativa, visto que o aluno está construindo sua gramática.

As generalizações e omissões, segundo Ellis (*op. cit.*) são comuns na aquisição da língua inglesa por falantes de qualquer outra língua. Já os erros de transferências são específicas da língua materna.

Neste subitem, analisamos os dados orais e escritos a partir da categorização indicada pelo autor e também propomos mais duas categorias: a de criação de vocábulos e acréscimo, e de subcategorias, em especial para a categoria transferências.

A partir dos estudos de Ellis (1997) sobre a categorização para a análise da escrita/oralidade na L2, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 16: Categorização para a análise da escrita/oralidade.

Omissão	1. Simplificação de forma verbal 2. Eliminação de consoantes
Generalização	1. Aplicação de regras de forma geral (-ed)
Transferência	1. Troca de letras 2. Estrutura de frases interrogativas 3. Uso do artigo “the” 4. Pluralização ou concepção de plural 5. Criação de vocábulos
Acréscimos	1. Acréscimo de letras ou palavras

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, 2011.

### 3.3.1 Omissão

A omissão pode ser uma simplificação da língua ou, simplesmente, uma anulação de determinados vocábulos e ocorre tanto na escrita quanto na oralidade.

De acordo com os dados, ela tende a ser mais frequente nos estágios iniciais de aquisição da L2.

Percebemos duas situações comuns em que ocorrem omissões. A primeira refere-se à simplificação da forma verbal. Há uma tendência da utilização de verbos na forma base para a 3º pessoa do singular no presente simples e no passado. Para a 3º pessoa do singular, no presente simples, o –s deveria ser acrescentado e, para o passado dos verbos regulares, o –ed deveria ser acrescentado.

Outra situação, menos comum, porém observada, é a omissão do –ing ao final do verbo, como no exemplo retirado de uma produção textual em que os alunos deveriam descrever algumas figuras. A figura descrita tratava-se de uma moça lendo um livro: “*The apple is rid a book* (M.)” ao invés de “*The apple is reading a book*”, além da escrita “rid” para “read”, buscando a correspondência fonética com a ortográfica, houve a supressão da partícula –ing, indicadora de gerúndio.

Esse fenômeno ocorre principalmente no início do processo, geralmente até o 1º e, às vezes, nos 2º e 3º ano. Como exemplo, apresentamos algumas falas de alunos durante o momento de roda de conversa.

My mom speak in English (S7-1º).  
(My mom speaks English.)

And I have a dream that I talk with teacher A. (S4-3ºano)  
(I had a dream that I talked with teacher A.)

No 3º ano, para as crianças com o mínimo de três anos de imersão em escola bilíngue, já tendem a aplicar as regras internalizadas na escrita e na fala. Muitas vezes, cometem os erros de generalização, aplicando uma mesma regra indiscriminadamente ou, sofisticando a linguagem, utilizando estruturas variadas, testando a língua. Em L1, a generalização pode conduzir ao fenômeno da hipercorreção, assim como na L2.

A segunda ocorrência é quanto a eliminação de letras sem som ou com sons quase nulos, por exemplo, em palavras como *though*, *through*, *faith*.

Apesar da omissão independer da relação com a língua materna, de acordo com Ellis (1997), há situações em que ocorrem omissões muito provavelmente devido à interferência da língua materna no processamento da linguagem. Ao tomar a L1, neste caso, a língua

portuguesa, como referência, o aluno tende a suprimir letras, supostamente “desnecessárias” de acordo com a grafia/som da língua portuguesa. Essa tendência foi mais comumente observada em alunos do 1º ano, ou seja, no início do processo de aquisição da L2.

### 3.3.2 Generalização

As generalizações também são formas de simplificação, visto que são regras aplicadas de forma geral.

A generalização apontada como comum, durante as reuniões com as professoras, foi o acréscimo de –ed, utilizado somente para verbos regulares no passado, em todos os verbos. O exemplo citado foi o do verbo “see”. O passado desse verbo irregular é “saw”, porém, ao internalizar o –ed como partícula formadora do passado, o aluno tende a aplicá-la em verbos, de forma indiscriminada, ou seja, para o verbo “see” há alunos que dizem “seed”.

### 3.3.3 Transferência

O maior volume de dados que acessamos foi em relação à transferência, também chamada de *error transfer*, transferência de erro. A partir dos encontros realizados no grupo focal com as professoras, da roda de conversa com os alunos, das aulas observadas, dos registros escritos e de situações do cotidiano, foi possível sistematizar subcategorias:

#### a) Troca de letras

As trocas de letras são recorrentes durante o processo de aquisição da escrita em L2. As trocas mais comuns são:

- **H inicial** – house/rouse – how/row

Eles fazem confusão também do “r” em português com o “h” em inglês, por exemplo: “house, horse, how”, eles escrevem com “r” no início. Explico que o som do “r” em inglês é diferente (Prof.<sup>a</sup> I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

- **PH** - elephant/elefant

Some people write with F, elephant (S3-3ºano).

- **E e I** – Em especial, na soletração, devido à não-correspondência na língua portuguesa. As demais vogais, ao serem soletradas, são facilmente relacionadas à L1. Porém, o E e o I favorecem a troca, visto que o E é pronunciado /i/ na L2 e o I é pronunciado /ai/.

Eles ficam confusos quanto ao nome das letras, porque é /i/ para a letra “e” e /ai/ para a letra “i” (Prof.<sup>a</sup>I-1º, informação verbal: grupo focal, 2011).

I get confused with E and I on the words (S9-2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

## **b) Estrutura de frases interrogativas**

Para formar frases interrogativas em língua portuguesa, utilizamos apenas o sinal de interrogação ao final, na escrita, e a entonação, na oralidade. Em língua inglesa, as frases interrogativas, geralmente, requerem o uso de auxiliares, os quais são posicionados na frente do sujeito.

No início do processo, os alunos geralmente fazem perguntas de acordo com a linguagem padrão, visto que se acostumam com o que ouvem e tendem a utilizar frases frequentes corretamente, o que aparentemente denota fluência.

Com o passar do tempo, os alunos tendem a apresentar certa “regressão”, o que Ellis (1997) atribui ao desenvolvimento em forma de U, em que o indivíduo parece regredir para, então, progredir. Nessa fase de “regressão”, o aluno passa a pensar nas perguntas, a formatá-las de acordo com a L1 e deixa de utilizar as frases prontas, ou seja, não segue a ordem correta da L2.

É importante enfatizar que esse é um sinal de avanço: quando a criança deixa de utilizar frases prontas e passa a elaborá-las.

Em português, se vamos fazer uma pergunta, usamos a entonação; em inglês, mexemos na estrutura da frase, passando o verbo auxiliar para frente do sujeito. Eles ainda não assimilaram isso. Eles fazem uma pergunta assim: “*She is beautiful?*” e usam apenas a pontuação e entonação (Prof.<sup>a</sup>I-3º, informação verbal: grupo focal, 2011).

É por isso que é importante fornecermos vários exemplos. Eu fiz um exercício com eles que tinha vários verbos auxiliares, o “*can*”, o “*do*”, o “*did*”, o “*will*”. Estou apresentando como auxiliares para frases interrogativas. Alguns já sabem, quando veem o “*will*”, já sabem que precisam corrigir a questão do exercício. Eles olham e percebem que o “*Will*”, se está com letra maiúscula pode ser uma pergunta e vai para o início da frase (Prof.<sup>a</sup>I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

### c) Uso do artigo “*the*”

Em língua portuguesa, utilizamos o artigo definido antes de nomes de pessoas; dizemos “A Maria é bonita”; em inglês, essa mesma frase seria “*Maria is beautiful*”, sem o artigo antes do nome.

Durante a fase de aquisição da língua escrita, a criança tende a utilizar o artigo ao escrever frases em inglês. Essa ocorrência é característica da escrita, raramente da fala.

Há também o uso do artigo com nomes que também vêm do português exemplo: A Juliana fez... eles querem colocar “*The Juliana*”. Essa questão do artigo ocorre tanto na fala quanto na escrita; porém, na grafia, para mim, é mais evidente. Eles usam muito, inclusive há algumas atividades com a instrução de encontrar o erro e eles corrigem partes que estão corretas, acrescentando o artigo antes de nomes de pessoas (professora mostra atividades no caderno) (Prof.<sup>a</sup> I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).

### d) Pluralização ou concepção de plural

A regra básica na L1 é acrescentar “s” para indicar plural. Na L2, essa regra também é aplicada; no entanto, há muitos adjetivos irregulares que não funcionam da mesma forma. O plural de *child*, por exemplo, é *children*. Há outros exemplos, como: *child/children*, *person/people*, *life/lives* etc.

Durante os encontros gravados com as professoras, as seguintes situações foram relatadas em relação à pluralização ou percepção de plural:

- i. Pluralização de palavras que já se encontram no plural, exemplos: *children(s)*, *people(s)* etc.
- ii. Entendimento de contrações ou possessivo ‘s como plural. O ‘s em língua inglesa pode referir-se às contrações de “*is*” ou “*has*” ou, ainda, ao possessivo ‘s.  
 He’s a doctor. (Ele é médico.) – contração do verbo “*is*”.  
 He’s got a car. (Ele tem um carro.) – contração do verbo “*has*”.  
 The girl’s house. (A casa da garota.) – possessivo ‘s.
- iii. Entendimento do “s” em verbos na 3ª pessoa do singular como plural.

“Eu tive uma questão assim na semana passada. A palavra era “*flies*”, não era plural, era terceira pessoa do singular (Prof.<sup>a</sup> I.3º, informação verbal: grupo focal, 2011).”

“Eles acham sempre que é plural (Prof.<sup>a</sup> I.2º, informação verbal: grupo focal, 2011).”

### e) Criação de vocábulos

A partir do conhecimento da língua portuguesa, de seus prefixos, sufixos e outras características, observamos que os alunos tendem a acrescentar o sufixo da língua portuguesa em raízes da língua inglesa, como exemplo, a produção oral de uma aluna do 3º ano, durante a gravação da entrevista com a turma, que criou o vocábulo “*acostumied*”.

A criação de vocábulos geralmente ocorre diante da necessidade de transmitir uma mensagem oralmente; porém, foi possível observar também na escrita.

Observamos exemplos na oralidade:

Figura 41: Criação de vocábulo (2º ano- 2011).



“*language*”

“*acostumated*”

e na escrita:

*I reg* (the plant) – para *I water* (the plant)

- Eu rego (a planta).

Fonte: produção textual de aluno do 2º ano, 2011.

A flexão de verbos ocorre com mais frequência na oralidade. A partir dos esquemas internalizados da língua materna, o aluno tende a utilizar a raiz do verbo em inglês e flexioná-lo de acordo com as terminações em língua portuguesa.

Exemplos: *Brush* (escovar), o passado seria *I brushed*, porém os alunos utilizam “*I brushei*”.

*Clean* (limpar) – *I’m cleaning* (Eu estou limpando) – na oralidade, tivemos exemplos de “Eu estou *cleanando*”.

Outra característica comum é a de adotar a raiz da palavra da L1 e deixá-la com a terminação muda, por exemplo, a palavra “*reg*” para “*water*” em inglês, “regar” em português, produzida por uma aluna do 2º ano.

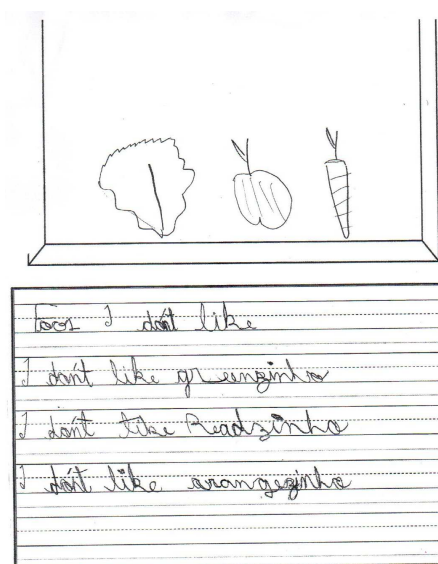
Foi, ainda, relatado o uso de prefixos e sufixos da língua portuguesa para criação de vocábulos em língua inglesa.

Às vezes, eles acham que “-mente”, uma terminação do advérbio em português, é o mesmo caso em inglês. Talvez porque o advérbio não tem tanta carga semântica, todavia no falar isso não ocorre (Prof.<sup>a</sup> I-3<sup>o</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).

No “year 3” o prefixo “des-”, por exemplo: controle e descontrole, os alunos usam o “des” para significar o oposto. Eles colocam “des-” na palavra em inglês. Se eu peço “write a word here”, eles respondem “Teacher eu “writei” (colocam uma terminação do verbo), e eu “deswritei”. Não é eu apaguei, ou algo assim, mas como se quisessem dizer eu desfiz, porém é de forma tão natural que acreditam estar certos (Prof.<sup>a</sup> I.3<sup>o</sup>, informação verbal: grupo focal, 2011).

Observamos, também, a criação de vocábulos de forma consciente, como se a criança estivesse brincando com a língua. Como exemplo, coletamos a produção escrita de uma aluna do 2<sup>o</sup> ano:

Figura 42: Produção escrita de uma aluna do 2<sup>o</sup> ano.



*I don't like greenzinho.* (Eu não gosto de alface).

*I don't like redzinho.* (Eu não gosto de tomate).

*I don't like orangezinho* (Eu não gosto de cenoura).

Alface em inglês seria *lettuce*, tomate = *tomato* e cenoura = *carrot*.

A criação de vocábulos, nesse caso, pode ter sido impulsionada pela ausência de vocabulário e pela necessidade de transmitir uma mensagem.

Fonte: produção textual de aluno do 2<sup>o</sup> ano, 2011.

### 3.3.4 Acréscimo de consoantes

A hipótese que levantamos é a de que a criança acrescenta consoantes a partir da observação da formação de palavras em língua inglesa, aos grupos de consoantes, por exemplo, são comuns na L2, conhecidos como “*consonant clusters*”, tal como o “*ght*” em *night, fight, might*. Esta tendência foi mais comumente observada na turma do 2<sup>o</sup> ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise, o nosso objetivo geral foi descrever como ocorre o processo do bilinguismo durante a aquisição da língua inglesa como segunda língua em uma escola bilíngue em Porto Velho com crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Além disso, buscamos também analisar a questão da interlíngua, mais especificamente das transferências de uma língua para outra, a fim de compreender o processo de construção mental da língua escrita na L2 e suas relações com o processo de aquisição da escrita na língua materna. Buscamos, também, analisar os métodos, estratégias e recursos utilizados no processo de alfabetização em ambas as línguas.

Esta pesquisa se caracteriza como etnografia da prática escolar; visto que estivemos em campo no período de um ano, no segundo semestre letivo de 2010 e no primeiro semestre letivo de 2011, observando, registrando dados em diário de campo e gravando entrevistas.

Os dados coletados foram volumosos e, por esse motivo, tivemos que selecionar os mais relevantes para a análise.

A área da educação bilíngue eletiva no Brasil, ou seja, como escolha da família durante a escolarização dos filhos, ainda está em processo embrionário. Há muito a ser feito e a ser pesquisado. Portanto, trata-se de um tema relevante, quer pela carência de estudos sobre ele, quer pela importância social que vem assumindo, uma vez que evidencia como o modelo competitivo do capitalismo influencia, de formas extremamente diversas, as maneiras de ser e de viver das crianças de nosso tempo.

Apesar do aumento de escolas bilíngues eletivas no Brasil, ainda não há, na legislação da educação nacional, diretrizes estabelecidas que normatizem a instalação dessa modalidade de educação no país. Embora essa tendência mundial já tenha se tornado uma realidade, as políticas educacionais continuam a ignorá-la. É necessário lançar um olhar crítico para essa situação.

Na LDB 9394/96, por exemplo, há somente um trecho tratando da educação bilíngue, porém não é o caso da modalidade eletiva:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB 9394/96, seção III, art. 32., par. 3º).

Não podemos ignorar essa tendência latente nos modos de viver de nosso tempo, que conduzem para o modo de ser e estabelece uma nova identidade social. Desse modo, há um



forte valor embutido nessa temática da educação bilíngue eletiva, não somente em relação à materialidade da língua, mas principalmente pelo aspecto social, de construção identitária.

As questões discutidas anteriormente se põem em um contexto de globalização em que transformações ocorrem no mundo e, conseqüentemente, em nosso país, impondo influências entre nações. A diminuição da distância, em primeiro plano, ocorre através da língua.

Esse modelo de educação está baseado em experiências de países como o Canadá, o qual apresenta um contexto diferente, visto que é um país bilíngue. Pensar a educação bilíngue em um país monolíngue é valorizar nosso contexto e evitar falhas na construção da identidade de nossos educandos, considerando que cultura e língua são inseparáveis; é registrar estudos iniciais de uma tendência eminente na educação, é nortear práticas docentes, esclarecendo situações comuns no processo de bilingüismo.

Durante nossa pesquisa, fundamentada especialmente nos estudos de Vygotsky (1991, 2001, 2005), não buscamos apenas analisar a materialidade da língua escrita ou a língua falada, mas todo o seu entorno, considerando o processo histórico-cultural das relações que permeiam o letramento. Na perspectiva materialista histórica, base da proposição teórica histórico-cultural de Vygotsky e seus colocadores, o homem e as relações sociais nas quais está inserido são construídos historicamente, por meio das relações materiais de existência.

Aprender a ler e escrever são ações que envolvem questões complexas em torno delas, sejam sociais, culturais, psicológicas, linguísticas etc. A Psicologia Cultural reconhece que a aprendizagem é constituída por práticas sociais e que os contextos culturais e sociais influenciam nossa forma de aprender. (VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, as hipóteses acerca da leitura e escrita elaboradas pela criança não são naturais, mas são possibilitadas pelas relações sociais e situação social nas quais ela está inserida. A elaboração de diferentes hipóteses é realizada com base nas situações de aprendizagem que oportunizam viver as características de cada língua.

Vygotsky (2000) afirma que o desenvolvimento da criança é decorrente de seu desenvolvimento cultural e a aprendizagem é o primeiro resultado da aprendizagem social, ou aprendizagem interpessoal. A aprendizagem da leitura e da escrita é resultado das trocas de experiências interpessoais através do uso de ferramentas culturais, como a língua oral e a língua escrita.

Esta pesquisa nos possibilitou refletir sobre os modos de educação e sobre o processo de construção de identidade de uma criança bilíngue; além disso, ela nos permitiu refletir

sobre como as crianças aprendem a utilizar a linguagem através das suas práticas sociais e o poder que o bilinguismo agrega, o que nos leva a repensar o currículo de escolas bilíngues eletivas e a formação docente para a educação bilíngue.

O bilinguismo ocorre com as relações interpessoais e com ferramentas culturais diversificadas. O acesso à diversidade de gêneros textuais e portadores de textos e a utilização de estratégias de leitura e escrita variadas são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita em duas línguas.

Para que o processo de bilinguismo seja mais efetivo, ele precisa ter sentido para o aluno, pois ocorre a partir da vivência na escola e em volta dela. Apesar de, metaforicamente, assemelhar-se a uma ilha, uma escola com um programa de imersão na L2 não pode ser uma ilha, ela precisa estar envolta de sentido para o aluno e isso ocorrerá somente se a L2 fizer parte da vida dele.

Durante a observação, foi possível perceber como a criança processa o bilinguismo, como ele faz parte de sua vida e de sua construção de identidade. As interações, o suporte do professor, o incentivo da família, o acesso à diversidade de leituras e situações que requeiram o uso ou conhecimento das duas línguas são fundamentais para sua efetividade.

Os dados da pesquisa nos levaram a confirmar que o processo de aquisição da língua em escola bilíngue, com um programa de imersão em L2, é processual e ocorre de forma espontânea, reafirmando a hipótese sobre a distinção entre aquisição e aprendizagem da língua levantada por Krashen (1982). O autor afirma que os dois processos são independentes. A aquisição se dá no nível do subconsciente, ou seja, o aluno adquire a língua através de experiências de situações reais no dia-a-dia escolar.

Observamos, durante a coleta e a análise dos dados, que há uma mistura de métodos, estratégias e técnicas. Na leitura/escrita modelada e na leitura/escrita conduzida, por exemplo, há o suporte e apoio do professor, o que combina com os pressupostos de Bruner (apud BODROVA e LEONG, 1998) sobre o conceito de *scaffolding*, os andaimes que o professor fornece para os alunos progredirem. Na medida em que o aluno torna-se mais independente, os andaimes são removidos.

A leitura/escrita interativa ou compartilhada nos remete aos estudos de Vygotsky (1991) sobre a importância da interação e das relações para que o aluno avance na zona de desenvolvimento proximal e torne-se capaz de fazer o que, outrora, não faria sem a ajuda de alguém.

Foi possível observar que uma única abordagem não garante o sucesso do bilinguismo para todos os alunos e nem exclui a possibilidade de combinação com outras.

Apesar das determinações do currículo, há o momento de liberdade docente na interação com o aluno (BRUNER, 2000). É nesse momento que o professor percebe necessidades, potencialidades e fraquezas do aluno e, assim, direciona suas ações, seleciona técnicas de diversas abordagens e as combina para garantir que o bilinguismo ocorra.

Entretanto, percebemos, também, que ainda há certa distância entre as metodologias utilizadas nas aulas de língua inglesa e nas aulas em língua portuguesa, devido às diferenças culturais inseridas no currículo. Essa percepção vai ao encontro aos caminhos escolhidos para a proposta de formação continuada da própria rede da qual a escola pesquisada pertence.

Durante a observação participante, um educador canadense apontou como uma das principais diferenças culturais entre escolas brasileiras e canadenses o fato de, no Brasil, a criança ser muito mais cobrada a escrever “corretamente”, embora ainda esteja em um processo de aquisição da escrita. No entanto, crianças que demonstram receio de errar, produzem muito menos que as crianças desprendidas quanto a essa preocupação. A estratégia mais eficiente durante as aulas é o incentivo a produção escrita sem a correção direta, mas a de levar a criança a perceber o erro. E, a partir daí, o desenvolvimento de estratégias que levem a criança a transitar da escrita criativa para a escrita convencional.

Dentre as principais contribuições desta pesquisa estão: a descrição do processo de bilinguismo – português e inglês - em um contexto de educação bilíngue eletiva, o que permite repensar o currículo de programas bilíngues, considerando o lugar dessas línguas em nosso contexto e propor novos paradigmas para a formação docente que atendam essa nova modalidade de ensino no país.

Estudos críticos que busquem garantir uma visão mais plural e de valorização das línguas devem ser privilegiados na formação docente para o bilinguismo, evitando o favorecimento e a disseminação de ideias alienadas.

A questão linguística e a forma como ocorre a evolução da aprendizagem da leitura e escrita das formas da língua falada e escrita em duas línguas são fatores importantes para a prática docente em educação bilíngue e para estudos futuros, tendo em vista que pesquisas sobre o bilinguismo em educação bilíngue eletiva estão em processo embrionários e serão de grande valor futuramente, na medida em que a educação bilíngue eletiva se tornar popular.

Nossa pesquisa focou mais as questões específicas dentro da escola relativas ao bilinguismo. Seria interessante que futuras pesquisas focassem questões mais amplas, como a relação do aluno bilíngue com as culturas, os reflexos em seu comportamento e a construção de opiniões.

Não podemos afirmar, ainda, se o aluno bilíngue possui mesmo um vocabulário menor, em cada língua, que o aluno monolíngue. Da mesma forma, é necessário desenvolver estudos sobre a flexibilidade cognitiva e a criatividade da criança bilíngue em comparação à criança monolíngue que, de acordo com Bialystok (2009), são superiores às da criança monolíngue. Essas questões foram afirmadas na pesquisa de Bialystok (2009) da Universidade de York-CA, no entanto, estudos concernentes ao nosso contexto precisam ser desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ALISEDO, G. Linguística e bilinguismo: sociolinguística da surdez e bilinguismo. **Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES/MEC**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 1, n.4, Jan.-Jun. 1990.
- ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus 1995.
- BAKER, C.. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4. ed. USA: Multilingual Matters Ltda, 2008.
- BELL, J.. **Projeto de Pesquisa: guia prático para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BIALYSTOK, E., LUK, G. e KWAN, E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. **SCIENTIFIC STUDIES OF READING**, 9 (1), 43–61, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., York University, Toronto-CA, 2005.
- BIALYSTOK. E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. International Symposium on Bilingualism Lecture. **Revista Bilingualism: Language and Cognition**. Sponsored by Cambridge University Press, 12(1), 3-11, 2009.
- BODROVA, E., e LEONG, D.J. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. **Literacy Teaching and Learning**, v. 3, nº. 2, 1998. Disponível em <<http://www.mcrel.org/pdf/literacy/scaffolding.pdf>> Acesso em 04 de mar. 2011.
- BOGDAN e BICKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTOLINI, L. S. Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 01/03/2009. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4bortolini\\_leticia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4bortolini_leticia.pdf)> Acesso em 12 abr. 2011.
- BOURDIEU, P. A **Economia das Trocas Linguísticas**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/1996**. Disponível no site da Presidência da República. Acesso em 17 de dez. de 2009.
- BRASIL. Lei nº. 11.274/2006. Disponível no site da Presidência da República [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 30 de maio, 2010.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Art Méd, 2000a.

CARIONI, L. **Aquisição de segunda língua:** a teoria de Krashen. In: Bohn, H.I., Vanresen, P. (Orgs). *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora UFSC, 1988.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. ESPECIAL, p. 385-417, 1999.

CISOTTO, L.; BARBOSA, A. R. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na educação infantil. **Revista da FAEEBA**, nº 31, jan./jun. p. 245-255. v.18. Salvador - Bahia: editora da Universidade do Estado da Bahia, 2009

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** Método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTINO, L. dos S. **Bilinguismo e Code-switching:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Linguagem. São Paulo: PUC, 2007.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUMMINGS, J. e SWAIN, M. **Bilingualism in Education** – Aspects of theory, research and practice. 3 ed. London: Longman, 1989.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERVN-TRIPP, S. **Bilingual Minds – in Bilingualism:** Language and Cognition. vol. 3, nº 01, England: Cambridge University Press, 2000.

FAEEBA: **Educação e contemporaneidade**/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I — v. 18, n.31, jan/jun 2009.

FERNANDES, E. Interferências da língua de sinais no desempenho da língua portuguesa e causas educacionais. **Revista Espaço:** Informativo Técnico Científico do INES/MEC – Bilinguismo e Educação, Rio de Janeiro, ano 3, v. 1, n.4, Jan.-Jun. 1990.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil:** uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. Dissertação de Doutorado. São Paulo: USP: 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, C. F. **Saberes para um ensino bilíngue na educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, PUC/GO - Goiânia, 2007.

GOMES, S.R. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v.4, Educação, p. 39-45, 2005.

GREGORY, E. **Getting to know strangers:** a sociocultural approach to reading, language, and literacy. Paper presented at the Multilanguage Literacy Symposium, Edinburgh, Scotland. Jul. 2002. Disponível em:

<[http://www.readingonline.org/international/inter\\_index.asp?HREF=edinburgh/gregory/index.html](http://www.readingonline.org/international/inter_index.asp?HREF=edinburgh/gregory/index.html)> Acesso em: 28 mar. 2011.

GROSJEAN, F. **Life with two Languages**: an introduction to bilingualism. 11<sup>th</sup> ed. Cambridge, MA: Harvard U.P., 2001.

HAKUTA, K. **Mirror of Language**: The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1986.

HORNBERGER, N. H. **Continua of Biliteracy**: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual Settings. USA: Multilingual Matters Ltda, 2003.

KABUTO, B. **Becoming Biliterate**: Identity, Ideology, and Learning to Read and Write in Two Languages. New York: Routledge, 2011.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANTOLF and THORNE. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. 4 ed. UK: Oxford University Press, 2009.

LUDKE M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, 22 jan. 2009.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projeto didático na educação infantil bilíngue**. Dissertação de Mestrado USP - São Paulo, 2007.

MEGALE, A. H.. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 3, n. 5, 2005. [www.revelhp.cjb.net]

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, M. C.a de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

NINCAO, O. S.. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo**: Biletramento, identidade e política linguística na formação continuada de professores terena. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 01/02/2008. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000437814&fd=y>> Acesso em 12 de abril de 2011.

ROSEMBERG, F. (org.) **Temas em Destaque: Creche**. São Paulo, Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segundas línguas. In: **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. H. Bohn & P. Vandresen (orgs.). Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEBEROSKY e M.OLIVÉ. **Primeiras escritas em segunda língua e contexto multilíngue** in TEBEROSKY e GALLART (et.al). Contextos de Alfabetização Inicial. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TITONE, R. **Psicolinguística Aplicada: introdução psicológica à didática das línguas**. São Paulo: Summus, 1983.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão do multilinguismo na infância**. (Traduzido do russo, compõe o livro “O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem”, 1929 - Tradução Zoia Prestes). TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K. ;SANDERS, R. (Eds.), **Nexus: the convergence of research & teaching through new information technologies** (pp. 88-97). Durham: University of North Carolina, 1997. Disponível em: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/sociocultural.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/sociocultural.html)> Acesso em: 28 mar. 2011.



## ANEXO

## ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/NUSAU/UNIR

Fundação Universidade  
Federal de Rondônia – UNIR




Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 17 de junho de 2010  
Carta 019/2010/CEP/NUSAU  
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa  
Para: Sheylla Chediak  
Assunto: Parecer Ético  
FR: 342924  
CAAE: 0008.0.047.000-10

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*Alfabetização de crianças em ambiente escolar bilíngüe: um estudo com crianças de 6 e 7 anos*" **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 16/06/2010. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

  
Prof. Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira  
Coordenadora/Portaria 260/GR  
Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira  
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR  
Coord. Port. 260/GR/2010

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Grupo Focal: roteiro norteador dos encontros com as professoras

- **1º Encontro:** Como vocês costumam perceber a interlíngua na sala de aula? Que elementos são comumente transferidos de uma língua para outra? Como você percebe a interferência da língua portuguesa no processo de letramento em língua inglesa e vice-versa?
- **2º Encontro:** A questão dos métodos de alfabetização em L1 e em L2: se complementam ou se chocam? De que forma você acredita que o método utilizado no letramento da língua inglesa e o método utilizado no letramento da língua portuguesa nesta escola contribui/não contribui para esse processo? Como você percebe a organização curricular do conteúdo de alfabetização trabalhado em inglês/português?
- **3º Encontro:** Como você percebe vantagens e desvantagens no processo de letramento em duas línguas?
- **4º Encontro:** Como você percebe o processo de aquisição da L1 e L2? Dê exemplos de situações de processamento da língua escrita. Como os alunos aprendem a ler e escrever em duas línguas?
- **5º Encontro:** Enumere elementos comumente transferidos de uma língua para outra na oralidade e na escrita. Como você acredita que esse fenômeno ocorre?

**APÊNDICE B - Circle Time: roteiro norteador dos encontros com as crianças**

1. What do you think about living with two languages? / How is your life with two languages?
2. Do you speak English somewhere else (when you are not at school)? With whom?
3. Do you get confused with the two languages when writing in English?
4. Which language do you think it is easier when you are writing: English or Portuguese?
5. Do you read books in English and Portuguese at home?
6. Does anybody speak English to you at home?

## APÊNDICE C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais

### PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO(A) MEU (MINHA) FILHO (A) COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, autorizo meu/minha filho (a) a participar da pesquisa intitulada "Alfabetização de crianças em ambiente escolar bilíngue: um estudo com crianças de 6 e 7 anos", desenvolvida no Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia voluntariamente, ou seja, sem recebimento de remuneração. Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever como vem ocorrendo a aquisição da escrita em língua inglesa em uma escola bilíngue em Porto Velho. Dentre os objetivos específicos estão: 1. analisar os elementos comumente transferidos de uma língua para outra na oralidade e na produção escrita e buscar explicações para tal fenômeno; 2. compreender como a língua materna influencia no processo de aquisição da língua inglesa; 3. verificar como se dá o processo de apreensão dos signos – significantes e significados e, finalmente, 4. analisar de que forma os métodos utilizados na alfabetização na língua inglesa e língua materna se complementam ou diferem e o impacto da utilização desses métodos na aprendizagem da leitura e da escrita nas duas línguas.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará o anonimato de meu/minha filho (a) quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

A pesquisa será desenvolvida pela acadêmica Sheylla Chediak e acompanhada pela professora Dra. Neusa Tezzari, professora do MAPSI/UNIR.

Fui informado (a) que posso indagar o pesquisador se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone (0xx) 8402-2681, e que, se me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde-CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estou ciente e autorizo a participação de meu/minha filho(a):

Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Pais ou Responsáveis

\_\_\_\_\_  
Sheylla Chediak  
Pesquisadora

**APÊNDICE D - TCLE para os Professores Direção****PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, irei colaborar com a pesquisa intitulada "Alfabetização de crianças em ambiente escolar bilíngue: um estudo com crianças de 6 e 7 anos", desenvolvida no Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia voluntariamente, ou seja, sem recebimento de remuneração. Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever como vem ocorrendo a aquisição da escrita em língua inglesa em uma escola bilíngue em Porto Velho. Dentre os objetivos específicos estão: 1. analisar os elementos comumente transferidos de uma língua para outra na oralidade e na produção escrita e buscar explicações para tal fenômeno; 2. compreender como a língua materna influencia no processo de aquisição da língua inglesa; 3. verificar como se dá o processo de apreensão dos signos – significantes e significados e, finalmente, 4. analisar de que forma os métodos utilizados na alfabetização na língua inglesa e língua materna se complementam ou diferem e o impacto da utilização desses métodos na aprendizagem da leitura e da escrita nas duas línguas.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

A pesquisa será desenvolvida pela acadêmica Sheylla Chediak e acompanhada pela professora Dra. Neusa Tezzari, professora do MAPSI/UNIR.

Fui informado (a) que posso indagar o pesquisador se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone (0xx) 8402-2681, e que, se me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde-CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estou ciente e autorizo a participação de meu/minha filho(a):

Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Pais ou Responsáveis

\_\_\_\_\_  
Sheylla Chediak  
Pesquisadora

## **APÊNDICE E - Registros do Diário de Campo**

Este diário de campo tem como objetivo o registro de observações e de impressões pessoais realizadas em uma escola canadense bilíngue em Porto Velho nas salas de aula do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, bem como anotações de frases, conversas informais ouvidas nos corredores, na sala dos professores e em espaços extraoficiais.

O registro foi iniciado a partir do segundo semestre letivo de 2010, ou seja, após agosto de 2010.

Começo registrando minha relação com o campo pesquisado. Comecei nessa escola bilíngue como professora da turma de 3 anos. Fiquei nessa turma no primeiro semestre de 2008 e, então, iniciei o trabalho como coordenadora da escola. Durante o segundo semestre, acompanhei de perto a turma que tive que deixar e orientei a nova professora para que a mudança de professora fosse tranquila, visto que esta é uma preocupação de toda a equipe escolar e dos pais.

Desde que iniciei minha graduação em 1998, e com a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia - costumo olhar para eventos com olhar de pesquisadora. Começar a trabalhar nessa escola, para mim, foi instigante, pois o processo de aquisição de uma segunda língua na infância é um tema que sempre me interessou.

Durante a graduação, estudando a teoria de Stephen Krashen, o qual formulou as hipóteses de aquisição da L2, vi na teoria um ideal nunca visto nas escolas de idiomas. Krashen discute a aquisição da L2 em ambiente real, de verdadeira necessidade de uso da L2. Não havia visto nada igual na prática.

No decorrer de um curso de capacitação para a docência no programa Canadense, em 2007, associei as orientações para as aulas com teorias como a de Krashen sobre a aquisição da L2, as de Vygotsky – sobre a zona de desenvolvimento proximal, dentre outros estudiosos.

No começo, parecia impossível desenvolver aquele programa. Sentia dificuldades de ministrar a aula somente na L2. Muitas vezes, achava que as crianças não estavam entendendo. No primeiro mês de aula, período de adaptação escolar, apesar das orientações de utilizar somente a L2, utilizei a L1 diversas vezes, especialmente nos momentos em que sentia necessidade de expressar sentimentos de frustração pelo comportamento inadequado, de felicidade ou de preocupação – ao cuidar de alguma criança, tentar fazer com que parasse de chorar etc.

A partir do segundo mês de aula, já conseguia utilizar 90% da L2 durante as aulas, mas a orientação era que 100% fosse utilizado.

Comecei a perceber que as crianças já entendiam 100% do que eu falava em L2, pois eu percebia que elas atendiam as solicitações, participavam da aula, cantavam as rimas e utilizavam algumas palavras na fala espontaneamente.

Ao receber avaliadores do currículo, o corpo docente foi alertado para o uso da L2 em 100% das aulas para as turmas de 2, 3 e 4 anos. A turma de 5 anos, pré II, começava a ter 25% da carga horária em L1, com uma professora específica da disciplina. A turma do 1º ano, com 50% da carga horária na L1, com uma professora e os outros 50% na L2 com outra professora.

A partir da compreensão gradativa da educação bilíngue e do processo de aquisição da L2 na prática, comecei a utilizar 100% de L2 nas aulas.

O resultado foi rápido. As crianças não precisavam de traduções e muitas explicações. Quando eu falava “*Let’s put away the toys!*” e, então, começava a guardar os brinquedos, elas simplesmente imitavam o que estava fazendo. Após algum tempo, bastava pedir, mesmo sem demonstrar, e elas faziam. Percebi, então, que o receio de que elas não entendessem o que estava sendo dito, era somente meu. O trabalho que achava que ia ter, tentando me fazer entendida, era maior quando alongava o tempo em L1 e evitava a imersão total na L2.

Ministrei aulas para a turma de creche II durante alguns meses e, depois, fui convidada a fazer parte da coordenação pedagógica da escola. Na coordenação, busquei aprofundar os meus estudos sobre educação bilíngue para que pudesse orientar melhor a equipe.

Percebi que as escolas bilíngues no Brasil são uma novidade que têm chamado a atenção dos pais, os quais buscam uma educação que posicione seu filho à frente de outros em um futuro mercado profissional; para os educadores que buscam compreender novas formas de educação; e para empreendedores, que buscam investir em uma proposta inovadora e rentável.

No Brasil, as escolas bilíngues surgiram, também, como alternativa para a escola internacional. Escolas internacionais são escolas que atendem o currículo internacional, geralmente norte-americanas ou britânicas. Em escolas bilíngues, os alunos têm 100% do currículo ministrado na L2 durante a Creche e Pré I. A partir do Pré-II, quando iniciada formalmente a alfabetização pontual, o aluno passa a ter parte do currículo em Língua Portuguesa.

Quando digo “alfabetização pontual”, quero dizer que o processo de aquisição da escrita não é iniciado somente aos 5 ou 6 anos. A palavra “processo” já denota o sentido de

uma ação ao longo de um tempo; um percurso. O contato da criança com a língua escrita, no início da infância, depende dos modelos advindos dos pais e familiares.

Ao entrar na escola, desde os 2 anos de idade, a criança já tem contato com a escrita: músicas transcritas em cartazes, poemas e rimas etc. Ao ler, a professora aponta para cada palavra e acompanha com o dedo, a criança olha e canta. Por mais que não esteja literalmente lendo, a criança está adquirindo noções de pré-leitura e pré-escrita; exemplo: a escrita na L2; no caso de escola bilíngue - português e inglês - é da esquerda para direita, de cima para baixo, há espaços entre as palavras etc. Essas noções ou esquemas são transferidos de uma língua para outra, da L2 para L1 ou vice-versa.

Apesar de o processo ser iniciado na L2, o aluno, aos 6 anos, no 1º ano, aprende a escrever primeiro na L1. Isso se dá porque o contato com a L1 é mais intenso e desde o nascimento. O aluno, ao ingressar na escola bilíngue, já iniciou seu processo de letramento, como afirma a autora Magda Soares, na L1.

Em junho de 2010, participei de um curso online oferecido pela franquia, chamado “*Writing Development*” – Desenvolvimento da escrita. Foi bastante interessante e enriquecedor. Questões sobre a complexidade de tarefas, aspectos envolvidos no processo de escrita, a relação entre as habilidades de oralidade, da leitura e da escrita etc. foram abordadas.

Ficou enfatizado que o contato com o áudio na língua-alvo é fundamental e pré-requisito para o ingresso no processo de escrita. Primeiro, o aluno deve ser exposto à língua, internalizar sons e padrões da fala, além de vocabulário, para, então, iniciar o processo de escrita. De acordo com essas orientações, as etapas que antecedem a escrita podem ser ilustradas da seguinte forma:

- Listening
- Speaking
- Reading
- Writing

“*Oral language is a basis for learning to read and write*” p. 6 (*Writing Development*)

O processo de aprendizagem da leitura e escrita (*literacy*) foi colocado no centro de tarefas/habilidades que fazem parte do processo, tais como: linguagem oral, identificação de letras, sons de letras, leitura de imagens e seus significados, sons de dígrafos, visualização de palavras, leitura e escrita, leitura conduzida, leitura compartilhada, leitura em voz alta, leitura silenciosa.



Uma das prioridades do currículo desta franquia é a leitura. As diferentes leituras em sala de aula são:

- Leitura conduzida – o professor conduz a leitura, apontando o dedo ou uma régua em cada palavra, lendo em voz alta e pedindo que os alunos leiam juntamente com ele.
- Leitura compartilhada – alunos leem juntos, auxiliando uns aos outros, caso necessário.
- Leitura interativa – alunos leem uns para os outros.

Paralelamente à leitura, diversas estratégias para o desenvolvimento da escrita são propostas, dentre elas, as fichas de registro de leitura, em que as crianças escrevem sobre algum livro que leram, os *journals*, produção textual com uma diversidade de temas propostos ou não, o TWAS (*This week at school*/Esta semana na escola), uma produção textual específica sobre a semana etc.

Para tanto, há um trabalho que começa a ser desenvolvido desde o Pré II, momento em que as crianças são expostas à escrita livre. No início, as crianças recebem páginas em branco e as professoras sugerem temas, ou pedem que recontem alguma história ou escrevam sobre sua semana etc.

A criança rabisca, desenha, escreve algumas letras, enfim, representa sua escrita de acordo com o estágio em que se encontra. O desenho é a forma inicial da escrita.

O curso também abordou questões sobre o “*Writing Continuum*”, ou seja, os estágios de desenvolvimento da escrita, sendo eles:

- Pré-convencionall (3-5)
- Emergente (4-6)
- Desenvolvimento (5-7)
- Iniciante (6-8)
- Expansão (7-9)
- Ponte (8-10)
- Fluente (9-11)
- Proficiente (10-13)
- Conectado (11-14)
- Independente

*“Literacy is a journey, not a race” Bonnie Campbell-Hill*

Os alunos, comumente, apresentam características de mais de um estágio e geralmente se desenvolvem mais rapidamente nos estágios iniciais.

Na medida em que as estratégias requerem um pensamento mais elaborado, a mudança de estágio requer mais tempo.

**Hill, B.C & Ruptic, C.A (1994) *Practical Aspects of Authentic assesment* (p. 243-244)/ Norwood, MA: Chistopher Gordon.**

Discutimos, também, estratégias para dar suporte aos alunos, tais como:

- Escrita modelada – o professor modela a escrita do aluno, escreve na frente do aluno, demonstra formas apropriadas, corrige.
- Escrita interativa – professor e alunos compartilham a caneta/lápis para criar o texto.
- Escrita conduzida – o professor guia o aluno durante a escrita, revisando, editando etc.
- Escrita independente – as crianças escrevem sozinhas.

**(Teaching Writing Balancing Process and Product, by Gail E. Tompkins, 2004).**

Deste modo, minhas primeiras experiências e inserções na educação bilíngue potencializaram meus interesses em ampliar os saberes sobre o processo de aquisição da L2.

### **Condições de registro**

A carga horária diária de aula para as turmas do Ensino Fundamental é de cinco horas e quinze minutos, sendo 50% em língua portuguesa e 50% em língua inglesa. As disciplinas ministradas em língua portuguesa são: Geografia, História e Língua Portuguesa. As disciplinas em língua inglesa são: Matemática, Língua Inglesa, Artes e Ciências.

A observação participante foi realizada somente nas aulas ministradas em língua inglesa, ou seja, das disciplinas de Matemática, Artes, Ciências e Língua Inglesa, preferencialmente nas aulas de Língua Inglesa.

O registro refere-se ao ano letivo de 2010, nas turmas do 1º e 2º anos do ano. Foi possível realizar muito mais observações participantes ao longo do ano letivo de 2010 que registros, devido aos impedimentos em função da dinâmica do cotidiano escolar e em função do papel que exercia na instituição, além de pesquisadora, como funcionária do quadro. Em alguns casos, durante o momento de observação, tive que resolver alguma outra questão em outra sala de aula e, por esse motivo, não foi possível realizar mais registros.

Todavia, durante o ano letivo, pude observar as aulas, conversar com pais, professores, alunos e coordenadores sobre a temática e coletar um grande volume de materiais para análise, os quais foram selecionados, considerando-se as perguntas da pesquisa.

## O 1º ano

Em relação às estratégias de leitura e escrita na prática, foi possível observar suas diferenças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em situação informal de conversa com a professora do 1º ano, responsável pelo currículo em língua inglesa, foi relatada a dificuldade em conceber os rabiscos, desenhos e letras no início do processo de aquisição da língua escrita como algo importante no processo inicial de aquisição da escrita, assim como a dificuldade sentida por ela nos primeiros anos de prática docente no 1º ano de desenvolver o trabalho com os *journals*.

### 21/10/2010 – *English Language Arts* – Year 1

A professora do 1º ano não veio ministrar a aula hoje porque está doente. A professora assistente, então, está substituindo a professora líder.

Geralmente, em cada sala de aula há duas professoras, uma líder e uma professora assistente, dependendo do número de alunos. Se houver mais de 11 alunos, então, há uma assistente.

Como o próprio termo denota, a professora assistente auxilia a professora nas mais diversas atividades, sejam durante as aulas com as crianças ou fora da sala de aula com documentos escolares. Além disso, a professora assistente substitui a professora em caso de faltas, visto que elas são potenciais professoras.

A professora assistente iniciou a aula relendo um livro que foi lido na aula anterior, o nome do livro é “*I wish that I had duck feet*” de Dr. Seuss.

Os alunos receberam uma página com atividade referente ao livro de Dr. Seuss e tiveram que preencher lacunas. A explicação foi fornecida na L2. Os alunos interagiram na L1 e falaram poucas palavras na L2.

*I wish that I had \_\_\_\_\_*

*And I can tell you why.*

*You can \_\_\_\_\_ with \_\_\_\_\_*

*You don't even have to try.*

A professora assistente lê novamente o livro, lembrando o grupo de palavras: *duck feet, big horns, whale spout, long tail, long nose* etc. Durante a atividade, a ela disse que poderiam copiar as palavras do quadro ou imaginar algumas outras. Várias frases foram

surgindo: “*I wish that I had dinosaur feet*”; “*flowers on my head*”, “*stars on my head*”, “*hearts on my head*”. A assistente, então, disse: “*It has to be related to animals*” (“Tem que ser relacionado a animais”). Apesar de ela ter solicitado que fossem sobre animais, algumas crianças escreveram suas próprias criações.

C.<sup>55</sup> escreveu:

*I wish that I had shark tef (teeth)*

*You can eat fish with tef (eat/teeth)*

O “th” em língua inglesa é um som que não há na língua portuguesa. O “th” surdo assemelha-se mais ao som da letra “f” e o “th” sonoro assemelha-se mais ao som da letra “z”. Isso justifica a escolha do aluno em colocar a letra “f” no lugar do “th”. Seria “teeth”.

Em seguida, veio o intervalo e, logo, a aula de Língua Portuguesa.

## 27/10/2010 – Year 1

A professora está conduzindo uma leitura compartilhada com os alunos com o livro “*It’s school time*”. Na leitura compartilhada, todos leem juntos ao mesmo tempo. A leitura de nível “b” traz repetições no início de frases, o que facilita a leitura. Os alunos leem fluentemente, às vezes realizam inferências, tentam adivinhar, mas, quando há uma mudança de palavras e não há repetição, não acertam. Como exemplo, o livro mencionado apresenta, nas primeiras páginas, sentenças com o mesmo início; quando leem a terceira página com um início diferente, inferem erroneamente o mesmo início.

Página 1 – *It’s time for breakfast.*

Página 2 – *It’s time for the bus.*

Página 3 – *It’s school time.*

Na página 3, eles começam a ler “*It’s time for...*”.

Após a leitura compartilhada, a professora propõe uma leitura interativa. Os alunos leem um para o outro.

---

<sup>55</sup> Tendo em vista a preservação do anonimato das crianças, optamos pela utilização de iniciais de nomes.

A metodologia prevê o agrupamento de alunos por nível de leitura. O nível aa é o nível inicial de leitura; após ele vem o nível a, b, c e d; todos considerados o estágio mais inicial de leitura, chamado “leitores emergentes iniciais”.

Os níveis d-j fazem parte do estágio chamado “leitor emergente”. Em seguida, vem o estágio chamado “leitor fluente inicial”, que abrange os níveis k-p. Após este, é o estágio “leitor fluente”, compreendendo os níveis q-z.

No 1º ano, há alunos apenas no estágio “leitor emergente inicial”. Os níveis de leitura vão do aa ao d.

O grupo de nível mais alto é constituído de seis alunos, os quais estavam em um canto da sala realizando a leitura interativa. A eles são promovidas oportunidades de leitura até o nível c; porém, neste dia, todos estavam lendo o mesmo livro de nível b. Aproximei-me do grupo e perguntei se alguém queria ler para mim, todos se prontificaram. Pedi então que cada um lesse por vez. Todos se divertiram em ler livros com sentenças simples e com repetições.

O horário em inglês para essas turmas é reduzido, de 7h15 às 9h15 ou até as 10h (três vezes por semana). Hoje a aula terminou às 9h15.

#### **04/11/2010 – Year 1**

Hoje, as crianças estão divididas em três centros. Centro é uma atividade ou um espaço da sala onde os alunos realizam uma atividade. Há o centro de matemática, centro de escrita, centro de jogos etc. Esse momento é chamado de “*small groups*” (pequenos grupos). Ao terminarem, os alunos têm um momento de exploração livre e, na sequência, juntam-se novamente para o momento do grande grupo. Ou seja, os momentos do grande grupo e pequenos grupos são alternados durante toda a aula.

Em um centro, os alunos estão copiando palavras, mudando a letra de imprensa para cursiva. Ao terminar, eles devem encontrar palavras que rimam. Esse centro não é assistido por professoras, os alunos realizam as tarefas sem a presença de um adulto. Nesse momento, geralmente os que sabem mais auxiliam aqueles que sabem menos.

Há três centros, um com assistência da professora, outro com assistência da professora assistente e um sem assistência. Geralmente, a atividade selecionada para o centro em que os alunos trabalham de forma independente é mais simples.

No segundo centro, as crianças estão completando lacunas de um livrinho chamado “*My important book*”. Alguns alunos não sabem como escrever certas palavras. A professora



*group*”, visto que o grupo todo está reunido. A professora lê livros, cartazes, murais, dentre vários portadores de textos, introduz o tema do dia através de discussões, revisa ou introduz novas rimas, conduz uma leitura dirigida de trava-línguas, mensagem da manhã, poemas etc.. Logo após esse momento inicial, os alunos são divididos em grupos. Cada grupo vai para um centro.

Por volta de 10h00min, a aula em Língua Portuguesa é iniciada.

### 08/11/2010 – Year 1

Hoje, a atividade principal do 1º ano é escrever um pequeno texto sobre o que gostam de desenhar com o pincel ou marcador de texto.

Aproximei-me do grupo A. Eles leram um livro “*What I like*”. Perguntei o que gostavam de fazer, fiz algumas mímicas e eles completavam a frase: “*I like to...*”.

O grupo A é um grupo independente, os alunos leem e escrevem com facilidade, isso não significa que não fiquem confusos quanto à ortografia. Fazem perguntas o tempo todo “*How can I write beautiful, hungry etc?*”.

A professora pediu que olhassem no mural de palavras ou escrevessem como achassem que era, caso não encontrassem.

Ao final da atividade, a professora juntou dois grupos – A e B e pediu que sentassem no tapete. Usando um *flipchart*, a professora escreveu algumas palavras usadas pelos alunos com a grafia que eles usaram de um lado e pedia que o grupo soletrasse corretamente. A professora enfatizou que aprender a escrever é um processo e que aquela escrita era uma tentativa de acerto. As palavras anotadas no *flipchart* foram:

- *Farnt* ----- *friend*
- *Mami* ----- *mommy ou mummy*
- *Kit*----- *kite*
- *Belicho* ----- *delicious*
- *Teibou* ----- *table*
- *Sharc* ----- *shark*
- *Small* ----- *smell*
- *God* ----- *good*
- *Uf*----- *with*
- *Hert* ----- *heart*

Em algumas palavras, em que somente uma letra estava faltando, a professora perguntava aos alunos “Qual é a letra que está faltando aqui?”. Apenas um aluno, dentre 19 alunos, respondia.

Após a observação de algumas palavras, a professora pediu que escrevessem as palavras no mural e pediu que organizassem os materiais para esperar a professora de português.

O grupo B foi conduzido pela professora assistente. Realizaram leitura compartilhada com livrinhos simples e pintaram capas do livro “*I can*” (Eu posso/Eu sei).

### 12/11/2010 – Year 1

Os alunos sentaram-se em círculo. Hoje é dia do “*show and tell*”, momento em que cada aluno traz algo para mostrar para a turma e falar sobre o que trouxeram. Todos trouxeram brinquedos para mostrar para seus colegas.

A professora pergunta em inglês: “*What did you bring? How did you get it?*” (O que você trouxe? Como conseguiu isso?), dentre várias outras perguntas para estimular que as crianças falem. Algumas crianças falam em inglês, outras em Português.

Todos apresentaram. J.J. chegou atrasada. Todas as crianças foram cumprimentá-la desejando um feliz aniversário porque hoje ela está completando 7 anos.

As crianças raramente falam em inglês uns com os outros. Respondem em inglês somente quando as professoras perguntam.

A atividade mudou. Ainda é hora do círculo, mas, após o “*show and tell*”, a professora trabalha com o calendário, com o mural do tempo, com poemas e rimas etc.

Hoje, a professora trouxe dois cartazes com uma rima em cada um para ler com as crianças. A primeira é *Hickory, Dickory Dock*. Ela aponta cada palavra no cartaz e auxilia as crianças. Esse tipo de leitura é chamada de “*guided reading*” – leitura compartilhada.

Após a leitura, os alunos cantaram. A rima nova do dia é “*I have a little frog*”. A mesma estratégia é utilizada. Os alunos leem com a ajuda da professora e depois identificam as rimas.

*I have a little frog*

*His name is Tiny Tim*

*I put him in the bathtub*

*To see if he could swim*

*He drank up all the water*



*He gobbled up the soap  
And when he tried to talk  
He had a bubble in his throat.*

A professora pediu para os alunos falarem mais palavras que rimem com *frog*, *throat*, *swim*. Os alunos participaram bastante e pareciam gostar da atividade.

A professora assistente escreveu as palavras novas no mural de palavras. Ao terminar as rimas, a professora continuou com a leitura conduzida com “trava-línguas”.

A professora leu um livro de acordo com o tema da unidade que estava trabalhando. O tema em desenvolvimento era “*Shape Up*”, o qual pode ser traduzido como “Fique em forma”. Durante a leitura, ela fez perguntas e comentários. As crianças interagiram e ficaram atentas. (*The shape of me and other stuff by Dr. Seuss*).

Ao terminar o livro, a professora chamou os alunos pela letra inicial e pediu que sentassem em seus lugares.

Prof.I.1<sup>56</sup> dividiu os grupos, cada um tem uma forma geométrica – triângulo, círculo e estrela. A equipe círculos foi composta de crianças que já liam e escreviam de forma autônoma e, por esse motivo, eles fizeram atividade sozinhos.

O grupo triângulo (nível B) foi assistido pela professora assistente e deviam realizar leitura compartilhada – *shared reading* – do livro “*Games we play*”. Os livros foram retirados do site [www.readinga-z.com](http://www.readinga-z.com), impressos e grampeados. Os alunos perceberam que haviam páginas trocadas ou faltando. A professora assistente deu o livro dela para um aluno e direcionou os outros falando o número da página. Todos os alunos leram. Ao final, I. perguntou sobre o que eles gostavam de brincar. Eles responderam em inglês.

O grupo estrela tinha que organizar palavras para formar frases. A professora foi para o grupo círculo, leu o livro intitulado “*Exercise*” e deu as instruções. Os alunos tinham que completar as frases e desenhar.

*How do you exercise?*

*I can \_\_\_\_\_*

*I can \_\_\_\_\_*

*I can \_\_\_\_\_*

---

<sup>56</sup> Utilizamos a mesma identificação do grupo focal com as professoras = **Prof.I.2º**: Professora do currículo em inglês para o 2º ano e **Prof.P.1º**: Professora do currículo em português para o 1º ano.

A professora checkou as frases com os alunos do grupo estrela. Ela apontou cada palavra e pediu que lessem. Os próprios alunos perceberam as palavras trocadas e reorganizaram as frases.

Um aluno do grupo círculo veio me mostrar seu trabalho. Ele tinha escrito a palavra *gamp* para *jump*. Ao ouvir outro aluno dizer que encontrou a palavra no *wordwall*, ele procurou a também e corrigiu a escrita sem nenhuma intervenção.

Os alunos do grupo triângulo escreveram frases sobre o que gostavam de brincar.

### 16/11/2010 – Year 1

O dia, no Year 1, começou com a roda de conversa, como de costume. A professora perguntou a todos sobre seu final de semana, as crianças interagiram e responderam em inglês e, por esse motivo, ganharam “bolinhas de algodão” para encher uma jarra. Essa estratégia é utilizada pela professora para incentivá-los a falar em inglês e obter um bom comportamento. Quando a jarra estiver cheia, eles terão uma festa.

Após a conversa, a professora perguntou sobre quais exercícios físicos eles praticam. Novamente, as crianças interagiram, uns em inglês e outros em português.

Após a conversa, a professora releu um livro “*Exercise*” e dançou/cantou uma música sobre o mesmo tema, “Exercício”, mais especificamente sobre exercícios físicos. Eles estão no projeto chamado “*Shape up*” – Fique em forma.

A professora conduziu uma conversa sobre o que é necessário ser feito para a obtenção de uma vida saudável. Em seguida, ela listou várias frases no quadro, a partir da discussão com as crianças; depois anotou algumas e acrescentou outras.

*What do you need to have a healthy life?*

*I need to walk*

*have friends*

*eat healthy food*

*brush my teeth.*

A professora apagou as frases e pediu que os alunos completassem outras quatro frases em uma página.

*What do you need to have a healthy life?*

*I need \_\_\_\_\_*

*I need* \_\_\_\_\_

*I need* \_\_\_\_\_

*I need* \_\_\_\_\_

Após completarem os exercícios, a professora pediu que fossem para o tapete e leu outro livro “*How does your heart work?*”. Em seguida, a professora deu algumas instruções sobre a próxima atividade – colorir o desenho em um desenho de um tórax o coração de vermelho e os pulmões de azul.

### 18/11/2010 – Year 1

O year 1 começou o dia com uma discussão sobre o corpo. A professora expôs um poema com lacunas e tarjetas ao lado.

*are my hands*

*are my eyes*

*eyes*

*fingers*

*hands*

*legs*

*they help me walk*

*etc.*

My body  
My body is very special. I have \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. The most  
useful part of my body \_\_\_\_\_.  
I like \_\_\_\_\_ best because  
\_\_\_\_\_.

Várias opções de tarjetas estavam expostas. A professora pediu que os alunos dissessem suas opiniões.

Após ser completado, todos leram o poema com a utilização da estratégia de leitura conduzida. Alguns alunos foram chamados para completar o poema utilizando alternativas. Cada aluno convidado selecionava as tarjetas da sua forma e completava as lacunas.

### O 2º ano

No 2º ano, as crianças ainda não dominam o sistema da linguagem escrita da L2 de forma plena. O trabalho consiste principalmente em estratégias de desenvolvimento da escrita e leitura: formação de palavras, escrita de frases e pequenos textos, soletração, leitura de livros por nível – diferentes graus de complexidade – etc.

## 21/10/2010 - Aula de matemática – (Geometria)

A professora faz perguntas sobre a diferença entre cubo e quadrado. Um aluno respondeu:

*“A cube has four faces”*

A professora pergunta como eles fizeram aquele cubo de papel (cada aluno fez um). A. responde:

*“You cut a ... how can I say a cruz?”. A professora replica: “a cross”. A aluna repete a frase.*

Prof.I.2º pede que contem as faces e as pontas do cubo. Alunos respondem misturando a L1 e a L2. exemplos:

*“What color do you prefer?”* (dando a massinha de modelar para fazer o cubo)

*“Azul, blue, blue”*

A professora usa 100% da L2, os alunos usam por volta de 10%. Uma aluna pergunta: *“I can’t put the play dough on the table”* utilizando a entonação correta, mas sem inverter a estrutura da frase, o correto seria: *“Can I put the play dough on the table?”*

A professora mostra os sólidos geométricos e pergunta se eles podem nomear objetos com a mesma forma. Ao mostrar o cubo, a professora pergunta em inglês: *“You use this object to play, what is it like?”* (“Vocês usam esse objeto para jogar, o que parece?”) Eles respondem em português... “Dado”. Ela pede que eles falem em inglês. I. arrisca e responde: *“Deice”*, pronunciando /deiss/ (ao invés de *“dice”*). A professora fala *“A dice”*, pronunciando da forma convencional /daice/.

Outros objetos são exemplificados. Os alunos utilizam as duas línguas.

A. fala:

- *“a roller”* para *“cylinder”*.
- *A ball*
- Pirâmide ----- ao invés de falar em inglês – *pyramid*

Um aluno quer escrever *“rectangle”* e pergunta *“How can I write...?”* A professora escreve a palavra no quadro.

Em seguida, a professora inicia uma atividade do livro *Math Makes sense 2* (p. 136) – *Sorting Rules*.

*My sorting rule is objectes whit a rectangular face. (My sorting rule is objects with a rectangular face).* O aluno copia a última lacuna do quadro.



A aluna G.C. escreveu:

- Rouses are red my rouse is blue                      (Roses are red, my rose is blue)
- End your shu don small good                      (And your shoes don't smell good)

Escreveu da forma como pronuncia.

Após a escrita dos poemas, a professora pediu para cada um ler a sua produção, perguntou sobre as rimas e sobre a opinião dos alunos – se era um poema que poderia ir para a “*poe-tree*” – um painel em forma de árvore, com um poema produzido por um aluno em cada folha.

Ao terminarem a leitura de poemas, os alunos receberam uma “*spelling list*” contendo cinco palavras: *his – dig – pat – sun – put*.

Eles tinham que copiar as palavras na primeira coluna, dobrar a folha e escrever as palavras sem olhar na segunda coluna. Ao término, a professora distribuiu duas páginas de atividades para casa e liberou os alunos para o lanche.

Esse exercício de ortografia “*spealling*” é uma atividade que os alunos fazem semanalmente. Cada semana com uma lista diferente de palavras. Os alunos demonstram gostar, por serem exercícios rápidos e fáceis.

## 26/10/2010 – Year 2

Nesta semana, a escola está recebendo uma visita de uma educadora canadense, consultora de assuntos educacionais de Ontário-CA.

A franquia geralmente contrata educadores com uma média de 40 anos de experiência na educação canadense que, recém-aposentados, são contratados para ministrarem cursos de formação inicial e formação continuada em vários países do mundo em que há uma escola da rede.

A educadora é recém-aposentada, trabalhou durante 40 anos na rede pública de ensino em Ontário, no Canadá. Ela está dando suporte acadêmico principalmente para as professoras das turmas de 1º e 2º ano, ministrando *workshops* sobre leitura e escrita em Língua Inglesa, assistindo e analisando as aulas das professoras e ministrando exemplos de aulas.

Em uma conversa, ela contrastou características entre alunos cuja língua materna é o inglês e brasileiros em processo de aprendizagem da língua inglesa como L2 no processamento da escrita. Segundo ela, no início da aquisição da língua escrita, um falante nativo da língua inglesa escreveria a frase: *I went to my friend*, geralmente, *I wt mi f*,

suprimindo algumas letras. Da mesma forma, na L1, também observamos os mesmos eventos na aquisição da língua portuguesa, os alunos tendem a suprimir letras, em especial na fase pré-silábica. Todavia, a tendência do falante da língua portuguesa é escrever mais as vogais do que as consoantes. No exemplo fornecido pela educadora canadense, observamos que o aluno tende a escrever mais as consoantes do que as vogais.

## **27/10/2010 – Year 2**

Entrei no 2º ano e a educadora canadense estava pedindo que os alunos, individualmente, lessem livros para que ela separasse os alunos em três níveis de leitura.

Sentei-me próxima a ela e comecei a fazer anotações em meu diário de campo.

Através de miniaulas ministradas para as crianças, ela trabalhou estratégias de pré-leitura, como a predição, instigando o levantamento de hipóteses sobre a história. Durante estas aulas, a professora da turma assumia o papel de observadora.

Após a leitura, a consultora canadense fez algumas perguntas para avaliar o nível de compreensão e separou os alunos em três níveis. Segundo ela, os alunos estão decodificando bem, mas não apresentam um bom nível de compreensão ainda. De dez alunos, dois estão no nível aa, considerado o mais fraco, cinco alunos estão no nível E-F e três alunos no nível J-H. Nesta sala, há apenas dez alunos.

Apesar da complexidade dos instrumentos de avaliação de leitura explicados em cursos de formação previamente ministrados, tais como os chamados *running record*, *benchmark book* e *rubric* (registro contínuo, livro de referência e orientação de níveis), a consultora canadense preferiu explicar essa forma simples de avaliar e classificar os alunos em níveis de leitura, mencionada acima, visto que a forma mais complexa não estava sendo executada.

*Running Record* é uma página de registro contínuo que possibilita a avaliação da performance do aluno na leitura de livro selecionado para esse fim. Os livros para finalidade de avaliação são chamados de benchmark books – livros de referência.

*Rubrics* é um instrumento de avaliação que classifica e delimita dos critérios de cada nível de leitura. Após o *running records* é possível classificar o nível de leitura do aluno a partir da classificação estabelecida nos *rubrics*.

A consultora canadense pediu que saíssemos um pouco para conversar. Falou que a professora pode exigir mais dos alunos quanto ao comportamento, o qual, segundo ela, é um obstáculo para o bom uso do tempo.

## 08/11/2010 – Year 2

A professora começou a aula de Ciências lendo o livro “*Earth Watch*” e pediu que pensassem em:

- *In the daytime I...*
- *At night I...*

O assunto é *Day and Night*. Durante a leitura, a professora faz perguntas. Os alunos respondem em inglês e utilizam palavras em português.

Durante o uso da fala, é clara a interferência da L1 na L2, tais como:

- *After the lunch*
- *I snack*
- *I go at night and at the day*
- *See “coruja”*
- *I sleep on the day*
- *After the soccer I go to the judo and the jiu-jitsu*
- *Eat diner (Aqui a aluna pronunciou /dainer/)*

Esses eventos são fenômenos importantes para nossa análise, visto que deixam transparecer a influência da L1 na aprendizagem da L2.

- ***After the lunch*** – Acréscimo do artigo “*the*”. Em português, diríamos “Depois do almoço” ou “Após o almoço”, há a presença de artigo. Já em inglês, não há artigo. O aluno apoia-se na L1 para produzir esta sentença.
- ***I snack*** – Lanche em inglês é “*have a snack*”, literalmente significa “Ter um lanche”, já em português temos apenas uma palavra, que é o verbo “lanchar”, por esse motivo, a aluna não colocou o verbo *have* e nem o artigo, mas apenas o substantivo “snack” na função de verbo.
- ***See “coruja”*** - Nesse caso, há uma troca de código, fenômeno também comum para o falante bilíngue.
- ***I sleep on the day***- As preposições constituem uma dificuldade para o aluno de L2. Nesse caso, o correto seria “*I sleep during the day*”.
- ***Eat diner (Aqui a aluna pronunciou /dainer/)*** – Outra dificuldade é em relação a pronúncia das vogais. Muitas vezes, o “i” tem o som de /ai/, o que faz com que o aluno aplique uma regra internalizada em uma situação não apropriada.



Em uma folha de papel, os alunos dividiram duas colunas. Uma para o dia e a outra para a noite. A professora Prof.I.2º pediu que escrevessem ou desenhasssem o que fazem durante o dia e o que fazem durante a noite.

### 11/11/2010 – Year 2

Produção de texto: *journal*

A professora pediu que as crianças lessem um livro e escrevessem um resumo da história, utilizando os seguintes conectivos:

- *First,*
- *Then,*
- *At the end of the book...*

Poucos alunos cumprem as instruções. Algumas crianças copiam excertos do livro e montam textos incoerentes, embora utilizem os conectivos, as partes selecionadas não fazem sentido. Todavia, há exemplos de escrita coerente de forma autônoma.

### 18/11/2010 – Year 2

A roda de conversa acontece em um espaço da sala de aula delimitado com um tapete. Nesse espaço, a professora conduziu uma conversa. Os alunos interagiram bem. Prof.I.2º pediu que falassem somente em inglês.

Muitos falavam em português e inglês, misturando os idiomas. Alguns ajudavam outros que não sabiam como falar. E outros falavam com fluência.

Prof.I.2º propôs um jogo. Escrever algumas sentenças sobre a uma aluna que estava faltando aulas.

Caso acertassem a ortografia marcariam um ponto; se errassem, a professora marcaria o ponto. As crianças gostaram da brincadeira, participaram na construção de sentenças:

*I. missed two classes because she was sick.*

Após a discussão, a professora dividiu três centros.

- *Spellingcity.com* (Os alunos visitaram o site para responder exercícios de ortografia)

- *Write a journal about a school trip carried out during the year* - Produção textual sobre alguma excursão escolar realizada durante o ano letivo de 2010.
- *Meet the teacher (guided reading)* – Encontro com a professora para uma leitura conduzida.

## 19/11/2010 – Year 2

O dia foi iniciado com um exercício de *spelling* (aula gravada – 20min).

### *Daily Language Review (week 8)*

Nesta semana, a escola está se preparando para as apresentações de final de ano.

A turma saiu um pouco para ensaiar a música “*Deck the Halls*”, para uma apresentação que será realizada por todos os alunos da escola, em um grande coral.

Ao retornar para sala, a professora Prof.I.2º instruiu sobre a produção textual do TWAS (*this week at school*), como mencionado anteriormente, uma escrita sobre a semana na escola.

Todos discutiram sobre o que fizeram. Prof.I.2º listou frases a partir da discussão com os alunos. Após a discussão, os alunos pegaram suas apostilas de “TWAS”, várias folhas pautadas e encadernadas, e foram escrever.

A professora chamou três alunos enquanto os outros escreviam suas redações e questionou essas alunas sobre o livro que levaram para casa no dia anterior. Uma aluna começou a explicar sobre o que havia lido. A outra leu o mesmo livro, mas não participou oralmente.

Ao final da explicação da primeira aluna, a professora realizou um *quiz* sobre o livro: com esse grupo e mais outro.

O *quiz* compreendeu questões pontuais sobre o texto e questões de interpretação, todas com alternativas de a-d, tais como: “Quem são as principais personagens?”, “Onde o evento aconteceu?”, “Qual era a cor preferida de Cindy?” etc.

Os alunos tiveram um pouco de *free play* e foram chamados para o lanche. Após o lanche, eles foram ensaiar a peça Alice no país das maravilhas, em inglês, para apresentar na festa de encerramento.

## APÊNDICE F - Transcrição dos diálogos efetivados nos encontros com as professoras<sup>57</sup>

### 1º Encontro: Maio/2011

#### Discussão: Interlíngua – transferências e interferências da L1 na L2 e vice-versa

**M**<sup>58</sup>: Como vocês costumam perceber a questão da interlíngua na sala de aula? Quando estão na de inglês, vocês percebem alguns elementos do português e vice-versa?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º**: Você quer exemplos?

**M**: Exemplos... Como você percebe e se você percebe esse fenômeno...

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º**: É costume. Quando os alunos perguntam se podem ir ao banheiro, eles só o fazem em inglês, na aula de português.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º**: Alguns fazem isso.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º**: No 1º ano alguns fazem isso e outros não, mas no Pré II todos pedem em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º**: Os alunos do 2º ano costumam fazer isso também, principalmente quando pedem para ligar o ar-condicionado, sempre pedem em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º**: Eu percebo a interferência do português mais na escrita. Algumas regrinhas que a professora de português está trabalhando ou outras professoras já trabalharam, eles querem aplicar na língua, por exemplo, os artigos. Para tirar da cabecinha deles que não se usa artigo na frente de nomes é difícil. Por exemplo, “A Isabela”, em inglês não tem o artigo, você escreve direto Isabela.

<sup>57</sup> Optamos pela textualização, recurso utilizado na História Oral, fundamentada nos estudos de Meihy. , em virtude distância entre linguagem oral e linguagem escrita. Meihy afirma que “A história oral, porém, além de seu valor documental enquanto gravação (que guarda em arquivos a modulação da voz e a situação da entrevista), precisa ser vertida para a linguagem escrita, a fim de facilitar trânsito, reflexão e estudos” (2005, p. 22). MEIHY, J.C.S.B. Manual de história oral. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

<sup>58</sup> Para identificar cada participante da pesquisa, criamos uma legenda a fim de preservar a identidade de cada um. O código criado para cada participante foi: **M**: Mediadora. **Prof.<sup>a</sup>.I.2º**: Professora do currículo em inglês para o 2º ano/ **Prof.<sup>a</sup>.P.1º**: Professora do currículo em português para o 1º ano./**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º**: Professora do currículo em português para os 2º e 3º anos./ **Prof.<sup>a</sup>.I.1º**: Professora do currículo em inglês para o 1º ano./**Prof.<sup>a</sup>.I.3º**: Professora do currículo em inglês para o 3º ano.

As professoras do currículo em língua inglesa ministram as disciplinas: matemática, língua inglesa, ciências e artes. As professoras do currículo em língua portuguesa ministram português, história e geografia. Há, ainda, uma professora de educação física, a qual não participou do grupo focal.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu percebo muito na fala e na escrita também. Por exemplo, hoje um aluno estava querendo falar sobre o final de semana, ele fala tudo em inglês. E ele falou assim: “*Yesterday I went to the mother of my mother*”. Ele fala como no português: Na casa da mãe da minha mãe. Eu então perguntei: “*To your mother’s mother*”? “*To your grandma’s*?”. Então ele repetiu sobre o pai, “*and my sister went to the mother of my father*”. Percebo isso na fala e na escrita. Eles só trocam o vocabulário e escrevem igual ao que se escreve em português (estrutura). Da forma que eles falam, eles escrevem.

**M:** Eles flexionam um verbo em inglês da mesma forma que ele é flexionado em português.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** É. Eu estou “*cleanando*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** É... “*writando*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** É mais comum “eu estou *cleanando*”, “*já brushei*”.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Agora que você falou, eu lembrei.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu já “*cleanei*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Na conferência, teve um aluno que eu pedi para explicar para os pais os cartazes dos cinco sentidos. Ele não sabia falar em português. A palavra era “*taste*” e ele explicou para a mãe como “eu testo”. Mas para ele o “*taste*” faz sentido. E a mãe ficou sem entender direito.

**M:** E quanto à criação de vocábulos?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu percebo muitos casos. Acho que isso é mais na escrita. Não sei se sou eu quem consegue perceber mais na escrita. Principalmente quando eles já estão escrevendo de forma independente, que estão sozinhos sem nenhum professor... ou que não podem me interromper e nem interromper a professora assistente. A criatividade flui. Eu até mostrei para você um de uma aluna. Era uma figura para elas colocarem em ordem e escrever. Tinha uma parte que era para regar as plantinhas. Ela colocou “*I reg*” para “Eu rego” (em inglês seria “*water*”).

**M:** É interessante porque tudo envolve interpretação. Eu percebo que há algumas características mais específicas do *Year 1* (1º ano) e outras do *Year 2* (2º ano).

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Na escrita, eu percebo que depende muito da fase que eles estão em português também. Eu acho que (o desenvolvimento da escrita) é bem paralelo, o português e o inglês. Tem crianças que escrevem só as vogais em português e em inglês. E em português também, se for pedir para ela escrever de forma independente ela irá escrever só as vogais.

Eu percebi isso com um aluno, para “go” ela escreveu três letrinhas. Na segunda linha ela escreveu a mesma palavra da mesma forma. Não faz sentido nenhum para aquela palavra as letras que ela encontrou, mas ela realmente faz uma relação, pois escreveu duas vezes da mesma forma. Não entendi a relação que ela fez da letra com som.

Outra situação são as crianças que têm dificuldade na fala, a exemplo um (aluno) que tem dificuldade em pronunciar a letra “r” ele não consegue identificar os sons. Quando peço para ele escrever ele diz que não sabe escrever em inglês. Perguntei qual era a letra que representava aquele som que ele ouvia e ele disse que não entendia.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Já em português, ele identifica todos. Eu pronuncio a palavra e o aluno escreve sem o “r”, quando eu digo palavra (ênfatizando o som da letra “r” ) ele consegue identificar.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Já em inglês é bem diferente. Eu senti dificuldade (de trabalhar) a letra inicial da palavra quando era “r”. Percebi que o aluno não sabia dizer qual era a letra. Fiz relação e imaginei qual era a dificuldade e notei a fase em que cada aluno está, ou seja, os níveis de aprendizagem individuais. Há os que utilizam somente vogais, outros a forma que ouvem e, ainda, os que utilizam a forma convencional.

**M:** Em Português vocês não percebem isso?

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Não, pelo menos nos textos que os alunos produzem não vejo nenhum acréscimo nesse sentido.

**M:** Ou de palavras em inglês?

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Não, não percebo.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** No cartãozinho que os alunos estavam fazendo para o dia das mães, uma aluna colocou “*I love you*” e eu te amo. E quando perguntei, a aluna disse que queria escrever os dois. Ela sabia o que estava fazendo. Eles (alunos) não costumam escrever em português e inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu acho que é porque o português vem antes.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Parte do currículo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Primeiro português, depois inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** A diferença que observo entre um aluno que entrou agora e os outros é que os outros perguntam assim: “*Teacher, how can I write swim?*”. Eu soletro S-W-..... O aluno novo escreve do jeito que entendeu “*suimem*” e quando este mesmo aluno perguntou como escreveria a pergunta eu disse: *How* e ele escreveu “*harr*” do jeito dele.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Começou com h?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** É. Começou com “h” pelo menos. Do jeito que ouve, ele escreve. Ele não quer parecer que sabe menos que os outros, então não querem que eu soletre para ele, quer escrever como os outros.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu acho que é uma característica dele, digo como criança, porque eu tinha alunos (A e B) <sup>59</sup> do ano passado, por exemplo, que eu achava estarem bem próximos, mas enquanto o A ia bem tanto na escrita quanto na oralidade, o B não via nenhum problema em escrever da forma que falava, mesmo vendo a preocupação do A com a escrita.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Acho que é maturidade!

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Não sei, houve uma situação em que o B só corrigiu a escrita porque ouviu a você (mediadora/pesquisadora), quando estava na observação participante falar. Então, ele olhou para a palavra e corrigiu, mas porque ouviu, pois se fosse por ele...

**M:** E hoje? Ele escreve ainda desta forma?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Ele é desencanado.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Ele é desencanado.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Acredito que é a personalidade dele, não é nem maturidade. Porque alguns alunos não se permitem errar.

---

<sup>59</sup> Letras são utilizadas como critério de referência a alunos no grupo focal com as professoras.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Mas, desse (aluno B), a minha preocupação era eu não saber como trabalhar do espontâneo para o convencional. Não entendia qual era o processo, e como iria conceber para ele passar. Agora, já acho que estou bem melhor. Chegou o momento em que percebi que este aluno estava acomodado. O que me fez pensar em cobrar mais a escrita convencional.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** No português, acontecia da mesma forma: o aluno lia a palavra e identificava que não estava no convencional, mas, mesmo assim, não se preocupava em arrumar.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Tem o lado positivo. O aluno não tem medo e nem aquela barreira. Ele escreve e desenvolve bem. Há o caso de um aluno C que escreve muito bem, mas enquanto a maioria dos alunos elabora uma frase inteira, o C só anota uma palavra porque só quer escrever se estiver certo. Ele não quer tentar porque vai ter que errar. Não é errar, mas ele vai ter que construir e, se não for o convencional, ele não quer. Então, eu me preocupo com esse aluno porque eu também era assim. Para escrever até hoje sou assim, tem que estar certo. No início havia uma preocupação da minha parte com o falar; porém, precisamos errar para aprender. Eu me preocupo com os alunos que têm esse perfil.

**M:** Eu ia perguntar se o aluno B produz muito, oralmente e na escrita.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** No primeiro ano sim, oralmente e na escrita.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Ele não acrescenta muito não (agora no 2º ano). Não é tão participativo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Ele era bastante.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Acho que é a idade.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Quando estava no 1º ano, o aluno D escrevia bem, participava bem, mas, no final do ano, ele começou a decair. Percebemos que era o emocional.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Então, no caso dos alunos que estávamos falando. Um é tão metódico que não se permite errar. O outro já não vê a escrita convencional como uma próxima etapa. Então, eu penso em como fazer o primeiro aluno voltar, escrever mais espontaneamente e o outro se preocupar com a próxima etapa.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** É. O aluno B já me entrega a produção dele esperando que eu fale o que ele tem que consertar. Ele vai consciente de que a escrita dele não está certa.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Eu acho que é comodismo dele.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu anotei as crianças que resistem mais, que ficam mais apreensivas e falam: “Mas eu não sei escrever em inglês”. E é o que eu pensava. Mas, agora, eu falo “*Write the way you know*”, “*the way you hear*”. Então, quando eles vão escrever, eles perguntam: “É para escrever do jeito que eu sei?”.

A próxima etapa é trabalhar com a escrita dirigida. Agora eu estou trabalhando mais a escrita espontânea e eles já estão mais à vontade. A intenção é essa. Deixar que eles se sintam à vontade.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Eu acho que a chave de tudo é fazer com que eles se sintam à vontade, percam o medo e sintam-se seguros.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu tive um trabalho com duas alunas no ano passado. Elas eram muito inseguras e, a cada frase que escreviam, me perguntavam “Está certo?”. Foi difícil tirar isso delas. Eu sei que eram capazes, tanto é que agora estão super bem. Talvez seja mais difícil trabalhar com alunos como aquele aluno C do 1º ano, que quer escrever tudo certinho, mas eu acho melhor.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu já acho mais difícil. Porque a criança sofre, se cobra, exige muito de si. Eu também pensei em mudar a minha forma de ver, pois aprendi de forma bem mecânica, como nos cursinhos de inglês. Tanto é que tenho dificuldades de escrever textos, porque, nos cursinhos, as frases já vêm prontas. Mas, com eles, é totalmente diferente.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** E se você delimitar? Por exemplo, dizer que eles têm que escrever uma frase ou duas frases, com um número certo de palavras. Você acha que ele vai sofrer muito?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Tanto que o que ele escreve é tudo certinho. Algumas pessoas perguntam, “mas foi ele?”. Ele só escreve o que ele tem certeza. No cartão do dia das mães ele só escreveu uma linha e meia. Já conversei com a mãe dele sobre isso.

O irmão dele é assim (para professora de português do Pré II)?

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Gesticula que sim.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** E ele é um excelente aluno.



**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Tenho uma aluna que é assim também, insegura. Acho que vem dos pais, os pais passam essa insegurança.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Ela era assim também no ano passado.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** E no 1º ano também.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Ela é assim também com você (para a professora de inglês do 3º ano)?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** É. Quase todas as meninas. Os meninos não. Elas competem mais, nenhuma quer errar. A avaliadora<sup>60</sup> fez essa observação e disse que não deveria confirmar a todo tempo o que estava certo/errado, apenas pedisse que elas fossem criar.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** A outra avaliadora do ano passado também observou isso com o mesmo grupo. Ela pediu que eu ficasse atenta para o fato de que 80% das vezes que os alunos me perguntavam se estava certo ou errado ou como fazer, eles não precisariam. Para demonstrar, ela começou a retornar a pergunta para quem perguntava e os alunos respondiam.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Foi exatamente o que a avaliadora desse ano observou. Hoje eu já os encorajo a pensar.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Em português, algumas alunas desse grupo já são independentes.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Na *student-led conference*<sup>61</sup>, minha aluna interagiu com os pais e os pais a encorajaram a falar mais. Eu fiquei apenas assistindo, não precisei falar nada. No começo, ela estava muito tímida.

Ela produz textos incríveis, com um ou dois erros de ortografia, não é nem de coerência. Desde a idade de um ano e meio, ela estuda em escola bilíngue. Ela já se acostumou no ritmo, mas se cobra muito.

(...)

**M:** Como vocês veem a produção por tempo de imersão?

---

<sup>60</sup> A escola passa por algumas inspeções de qualidade durante o ano. Na maioria dos casos, os avaliadores são educadores canadenses.

<sup>61</sup> Conferência dirigida pelo aluno, o qual apresenta seu portfólio aos pais e professores.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu acho que faz uma grande diferença, tanto na fala quanto na escrita. Mas o que vale mais é a motivação em casa. Tenho alunas com o mesmo tempo de imersão que outros, mas a produção não é a mesma. Não sei se é por causa do acompanhamento que uns recebem e outros não. Tenho uma aluna que é inteligente, já tem pouco mais de 3 anos de imersão e não produz muito.

(...)<sup>62</sup>

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Eu conversei com a avó dessa aluna. Ela ficou impressionada quando a viu lendo um livro em inglês em voz alta. E também um dia em que ela estava ouvindo uma música e começou a escrever a letra dela.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Ela é inteligentíssima, mas ela não pensa em melhorar.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Então, o que falta é isso.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Acho interessante fazer a comparação dessa aluna, que estuda há muito tempo em escola bilíngue, e o aluno novo que fazia cursinho de inglês. A diferença é muito grande. Quando eu entro na sala, às vezes, outros alunos vêm falar de como esse último pronuncia.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Por exemplo, o aluno pronunciou a palavra *people* da forma como ela é escrita.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Por experiência própria, vocês têm que ajudar muito esse aluno.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Mas eles não falam isso nas minhas aulas (Inglês/Matemática/Ciências e Artes).

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Eles falam nas minhas (Português/História e Geografia).

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Isso pode bloquear a aprendizagem dele.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu faço assim, como ele tem dificuldade na leitura, ele lê só para mim.

**M:** Isso é natural. A referência dele é a escrita e a referência delas é fala/o que ouvem, devido ao tempo de imersão. Mas concordo com o que você (professora de português do 1º ano) falou; porém, estou abordando outro aspecto.

---

<sup>62</sup> Critério utilizado quando há dispersão da conversa = (...).

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** No 1º ano, tem 4 alunos que estão no quarto ano de imersão e desses 7 alunos, nem todos produzem muito. Tenho um aluno que produz muito em inglês, eu nem sabia que ele falava tanto, mas na *Student-led Conference* ele apresentou tudo em inglês. Ele não produzia tanto em sala.

(...)

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Há diferenças também em famílias. Tenho um aluno que o pai fala inglês e quer que o filho mostre o que aprendeu, ele já não produz muito. Já tem outro que os pais interagem com ele (deixa-o mais a vontade).

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Os alunos têm habilidades diferentes. O pai desse primeiro aluno que você citou me disse que o filho dele entende tudo, identifica partes de música etc. Mas, na sala de aula, ele já não produz muito na escrita e, produz pouco na fala, mas percebo que temos que trabalhar estratégias diferentes.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Minha filha voltou para a educação bilíngue depois de dois anos estudou um ano quando tinha quatro anos, retornou aos 7. Lá no Rio, ela estudava inglês em cursinho, duas vezes por semana. Eu percebo que, hoje, ela está desenvolvendo, mas sem nenhuma pressão. É normal. Em casa, às vezes ela fala “Mãe, agora todo mundo vai ter que falar só em inglês, não quero ninguém falando em português”. E então eu digo: “Ai, meu Deus!”. Ela me cobra para estudar inglês. Meu marido até comentou que ela está tendo um bom desenvolvimento. Eu fiquei preocupada e até perguntei à professora de inglês do 2º ano.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** No começo, ela ficou insegura, principalmente na primeira semana, quando eu fiz a sondagem. Ela dizia que não sabia. Eu sei que ela tinha capacidade de fazer mais, mas ela “travou”.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Isso faz você perceber a diferença de uma escola bilíngue para um cursinho...

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Alguns alunos que entraram no ano passado, comentaram que tinham aulas de inglês duas vezes por semana e diziam que não aprendiam muito não.

Prof.<sup>a</sup>.I.1º: Diziam que só aprendiam as cores.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Uma aluna comentou comigo que a professora do currículo de língua inglesa do 1º ano só falava em inglês o tempo todo. No início, eu via o rostinho aflito, mas três semanas depois...

## **2º Encontro - Discussão: Métodos utilizados em português e em inglês.**

**M:** Você acha que os métodos utilizados em inglês e português se complementam ou se chocam no dia a dia em relação à aquisição da escrita?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Acredito que é em termos diferentes. Parece que o processo anda mais rápido em português, porém em determinadas atividades em que algumas abordagens são semelhantes, mas em momentos distintos.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** A professora que ministra o currículo em língua inglesa sempre usa tarjetas com auto ditado; com início de palavras. O que mais vejo são as tarjetas que ela usa, as quais ficam expostas, porque eu também uso em português. A escrita espontânea, tanto em português quanto em inglês vai ser um trabalho em conjunto, pois eu e a professora de inglês utilizamos para encorajar os alunos a escrever de uma forma espontânea, visto que a criança precisa vencer o medo de escrever. As crianças estavam tendo esse momento de escrita espontânea somente em inglês, mas agora vou começar a trabalhar em português.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu sinto que algumas atividades não competem ao professor de português, não funcionam mais (no 2º ano), por exemplo: noções de palavras, trabalhar com as letras, porque, em português, as crianças já sabem, então já veem a palavra inteira. E, no inglês, as palavras novas, trabalhamos o soletrar e se a mesma proposta for realizada em português, talvez fique boba. No ano passado, por exemplo, uma professora de português disse que não dava para utilizar o alfabeto móvel, porque para as crianças formar palavras é muito básico. Já em inglês, a criança se sentia desafiada.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Até mesmo a pronúncia. Os alunos precisam elaborar uma fala diferente. Em português, é uma coisa e, em inglês, é outra. Eles têm que ter todo um desenvolvimento de forma geral para saber separar como irão pronunciar em português e em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** E já que está saindo também da escrita improvisada, esses tipos de atividades são fundamentais. E quanto ao “*wordwall*”<sup>63</sup>, às vezes, só de uma criança fazer uma atividade de montar palavras copiando do “*wordwall*”, elas estão associando o som a uma outra letra, um outro tipo de escrita, ao invés de associar o som em inglês ao de português para fazer a referência.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Eu não vejo confusão, falando como professora e como mãe. Quando a criança pratica atividades de português ou inglês, o aluno faz distinção entre as duas. Minha filha não confunde. Não sei, se na turma do 1º ano ou Pré II isso acontece.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Palavras que trabalhamos no primeiro bimestre. Exemplo: “*play*” se o aluno pensa no som e anota, ela escreve “*plei*”. A palavra está no “*wordwall*”, o qual funciona muito para mim porque o aluno já está sabendo que a palavra está na letra “P”, por isso ele a procura e corrige. E, se for representar em português, é de outra forma.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Já é mais fácil pronunciar em português para o aluno sentir a diferença do som, já em inglês não. A visualização em inglês é melhor. Já em português a pronúncia é suficiente para eles identificarem as palavras.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Acho que para nós, professoras de inglês, o recurso é muito mais visual do que para vocês, professoras de português.

**M:** Já encontramos uma diferença. O que você utiliza para expor nas aulas de língua portuguesa?

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** O mais importante em português é o alfabeto fixado na parede sem nenhuma gravura, desde o “*intermediate*” (Pré II). No ano passado, por exemplo, quando foram colocadas letra e figura, eu solicitava a criança para falar uma palavra com a letra “A” e ela respondia “*apple*”(maça) em razão da imagem, o que acabava confundindo a criança. Por isso, o importante é não colocar a imagem porque ela já desenvolve a diferença.

**M:** Imagens como recurso visual são mais usadas nos estágios iniciais em português. No “*year two*” (2º ano) o trabalho com as letras móveis e tarjetas diminui, mas em inglês continua.

---

<sup>63</sup> Mural de palavras mais frequentes, estudadas em sala de aula, apresentadas em ordem alfabética.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Por exemplo, professora de língua portuguesa vai introduzir uma palavra nova em português. Pode ser que a escrita seja uma novidade para os alunos. Mas se ela falar e mostrar (a palavra), ela não precisa de uma imagem. Agora, se eu falar (professora de inglês) e mostrar a escrita, não vai fazer sentido. Neste caso, a imagem complementa.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Na verdade, para algumas atividades, eu utilizo recursos de imagens para estimular a escrita. Às vezes, mostro uma imagem, por exemplo, aleatória, ou então eles podem trazer de casa, uma pesquisa, alguma foto para motivar a produção escrita. Porém, não há essa necessidade que a professora de inglês tem. Eles olham uma imagem da Tarsila do Amaral, uma pintura, os alunos olham e eu solicito que eles escrevam sobre a mesma e eles fazem.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu digo trabalhar vocabulário em língua portuguesa. Por exemplo, você diz cachorro (palavra com r duplo) você não precisa mostrar a imagem cachorro. Se nós (professoras de inglês) mostrarmos, já evita entrar no português mesmo para responder o que é a palavra. A imagem diz.

**M:** Quais outras diferenças ou semelhanças que se complementam ou não são percebidas por vocês?

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** O trabalho com histórias complementam-se, pois realizamos interpretação de texto, contação de história ou um estudo. As estratégias de leitura e registros das mesmas. Você faz registro de histórias (professora de inglês do 1º ano) ou é só oral?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Sim. Começo com desenho.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Se tiver eu faço, mas em momentos diferentes. São as mesmas técnicas porque o espaço é o mesmo; porém, enquanto a professora de português faz em português no 1º eu faço 2º ano em inglês. O trabalho que eu desenvolvo com vocabulário no 2º ano você desenvolve no 1º ano. A professora de português do 2º ano não trabalha muito com o alfabeto móvel, eu sim.

**M:** Vocês identificaram os recursos visuais como uma diferença. Você colocou as estratégias de leitura como semelhantes, o registro de leitura é feito no “*year one*” em português, e a partir do “*year two*” em inglês; não é feito antes.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Nós estimulamos no “*journal*”. Os alunos podem utilizar desenhos, letras, palavras. Deixamos livre no início e, com o tempo, eles tornam-se capazes de escrever.

**M:** O registro de leitura que a professora de português do 1º ano fala é aquela que tem nome do livro, autor, editora, ilustrador. Eles completam uma ficha do jeito que conseguem. No 1º ano eles já conseguem copiar alguns dados, mas ainda não produzem um texto dizendo o que eles gostaram ou qual é a ideia principal. Já no 2º ano, eles conseguem fazer.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Mas no final do ano (no 1º ano) eles já começam a escrever.

**M:** Sim, mas em inglês não.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** No final do ano, eles conseguem ler e escrever e entender do jeito deles.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Podemos fazer de uma forma mais simples.

**M:** Como vocês sentem a diferença em relação à produção textual? Vocês falaram de leitura e de recurso. E a escrita?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** No 3º, não sinto a diferença, não sei se é porque os alunos já vêm convivendo com a língua há mais tempo. Acredito que eles elaboram as histórias da mesma forma, ou bem parecida com a maneira que escrevem em português. Andei lendo alguns cadernos de português para comparar e verificar se estava fazendo direito.

O que acho interessante é que, quando eles vão escrever em inglês, noventa por cento (90%) não pensam em português para escrever em inglês, é automático. Eles escrevem em inglês como se estivessem escrevendo em português. A língua já está automatizada na cabeça deles e as frases em inglês fluem naturalmente. Acredito que é devido à formação anterior. Por exemplo, formar palavras, letras. Às vezes, eles me explicam a palavra em inglês e, mesmo não sabendo qual é a palavra, conseguem dar o significado dela. E, em algumas situações, eles não sabem em português a palavra, mas explicam em inglês o que querem dizer e perguntam como resumir em um único termo.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** É muito interessante. Ontem, quando eu cheguei à sala, eles estavam discutindo sobre qual significado uma palavra poderia ter.

**M:** E no “*year two*” em relação à escrita, como vocês sentem na prática semelhanças ou diferenças?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Percebo que a diferença maior está relacionada à escrita e aos níveis de aprendizagem de cada aluno. Há aqueles que conseguem registrar uma palavra, outros, frases, e aqueles que elaboram um parágrafo. Imagino que em português seja mais fácil, porque há aluno que tem capacidade de encher uma folha em um tempo muito mais curto.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** É verdade, há vários níveis de aprendizagem em uma turma. Na turma em que trabalho, eles fazem diário, de segunda a sexta, e, no último dia, pego para ler e percebo que há alunos que elaboram frases, outros um parágrafo inteiro e conseguem preencher uma folha inteira relatando o que fizeram durante o período da manhã, tarde e noite.

### **3º Encontro - Discussão: Percepção das professoras em relação ao processo de aquisição da L1 e da L2 e do processamento das línguas na escrita e na fala.**

**M:** (Leitura dos objetivos da pesquisa). Como você percebe o processo de aquisição da L1 e da L2? Dê exemplos de situações de processamento da língua escrita. Como os alunos aprendem a ler nas duas línguas? Como você percebe o processo? Como você, professora de português no 1º ano e também do Pré II, trabalha no início do Pré II?

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Trabalhamos muito com montagens utilizando letras móveis, transcrição no papel após montagem, jogos, descobrir a palavra, principalmente as estudadas. Vou mostrando as letras e eles identificam; com isso, eles vão desenvolvendo. Também utilizo parlendas, histórias contadas.

**M:** E como é no 1º ano?

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** No início, faço uma retomada e intensifico progressivamente. Encorajo-os para que eles criem, para que formulem hipóteses.

**M:** E em inglês?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Começo mostrando as palavras, palavras completas, com figuras ou não. Tenho essa dúvida quando a mostrar figuras ou não.



Trabalhamos muito com as consoantes. Começo com sons iniciais e sons finais, depois com as *word families*, no caso –AT = *cat, hat* e outras terminações como -er, -ar, et. Palavras com três letras e diferentes terminações. Apresento as *dolch words* - palavras mais frequentes. Trabalho com rimas, textos, atividades para encontrar a palavra, identificação de sons, rimas etc. Se estamos estudando cinco palavras durante a semana, trago textos para eles encontrarem essas palavras e circulá-las, verificarem sons iniciais/finais, as rimas etc.

**M:** Como eles respondem?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eles se interessam bastante por rimas. Agora (início do 2<sup>a</sup> bimestre), estou trabalhando mais o desenvolvimento da escrita espontânea. Não comecei ainda a trabalhar muito o convencional, mas, para fazer essa transição, utilizo o *wordwall* como recurso. O que predomina é o reconhecimento do som. Eu os levo muito a pensarem sobre o som. E, além disso, trabalho também a montagem de palavras com letras móveis. Determino quais palavras eles devem montar e eles montam.

Eles também completam texto, utilizando tarjetas, com palavras que rimam. Primeiro formam sentenças e o próximo passo é palavra por palavra.

**M:** Como você define a escrita espontânea?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu delimito um tema, ou não. O último tema proposto foi do dia das mães. Eu pedi para eles desenharem; sempre começo com o desenho, e pedi para pensarem sobre o que gostam na mãe deles, o que eles fazem juntos, características etc. Então pedi que escrevessem. Percebi que alguns alunos ficavam bem resistentes, falando que não sabiam, questionando sobre sons iniciais etc. Resolvi escrever o início no quadro: “*I like to.....*” e pedi que eles fossem complementando. Fizemos isso juntos e, quando eles foram passar para o cartão, eu apaguei o quadro e pedi que eles escrevessem de forma espontânea, da forma que conseguissem.

**M:** E como é a escrita espontânea?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Na verdade não é tão espontânea. Eu forneci algumas noções de palavras. Eles falavam o que gostavam e eu ajudava falando “*I..*”, pedindo para deixar espaços entre as palavras para desenvolver essa noção. Eles escreviam e perguntavam se estava correto. Eu

pronunciava e pedia que olhassem para meus lábios, perguntando que som era. Enquanto escreviam, eu os orientava quanto à posição das palavras.

**M:** Então você focou em algumas orientações, por exemplo, nesse caso você enfatizou o espaço entre as palavras...

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Dos sons iniciais, letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e em relação à estética.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Em português a escrita é da forma como eles ouvem.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Em inglês também.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** E os sons são explorados desde o início, principalmente com os nomes. No projeto “Que nome você tem?” exploramos bastante os nomes das crianças. Trabalhamos as dificuldades, sons entre vogais. Quando vou escrever no quadro, sempre pergunto deles “Qual letra eu preciso para formar o nome?”. Por exemplo, hoje, estávamos escrevendo “galinha Maricota”. Eles estavam escrevendo o *-nha* como *-na*. Então, eu pronunciei novamente e questioneei sobre o som: “O que está faltando?” Alguns alunos lembram-se das letras dos nomes de colegas da sala e percebem. Isso começa no Pré-II.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Há muitas regrinhas que eles ainda não dominam, por exemplo, os dígrafos em inglês. Então, trabalho o som, mas sem exigir que eles apliquem regras. Tem algumas particularidades na língua inglesa que diferem, por exemplo, há as vogais longas e curtas (*long i/short i*). O “i” às vezes é pronunciado /i/ e outras vezes /ai/. Para eles, ainda é um pouco confuso. Exemplo: *igloo*, o i tem o som de /i/; *like*, o i tem o som de /ai/.

Eles ficam confusos quanto ao nome das letras, porque é /i/ para a letra “e” e /ai/ para a letra “i”.

Eu percebo isso nos meus filhos, quando estão fazendo a tarefa. Às vezes, eles estão fazendo uma tarefa de português e soletram em inglês ou vice-versa. Eles ainda não sabem quando utilizar qual.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Isso eu sinto até no 3º ano. Alguns ainda têm dificuldade. Por exemplo, eles perguntam “*Teacher, how can I write case?*”, eu soletro *C-A-S-E* e eles escrevem “CASI”.

Eles não confundem o “i” /ai/ em inglês, mas quando soletramos a letra “e” /i/ eles confundem, colocam a letra ‘i’. Não são todos os alunos, mas alguns ainda confundem.

**M:** No 2º ano, o que vocês veem de diferenças, semelhanças, continuidade aos anos anteriores em relação ao processamento da escrita?

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Na nossa turma, temos vários níveis. Com alguns alunos, temos que reforçar, enquanto que para outros, conseguimos expor com mais naturalidade. Tenho que trabalhar muita leitura para poder chegar à escrita e com produções textuais. Também tenho alunos que fazem autocorreção.

**M:** Vocês percebem isso em inglês?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Sim. Em um material chamado “*Daily Language*”, há exercícios que trazem questões para corrigir e já trazem modelos de como eles devem proceder com textos deles. Antes de receber eu peço que eles olhem novamente para ver se está faltando alguma letra maiúscula, ver se a pontuação está correta. A grande maioria já sabe.

**M:** E no *year 1* (1º ano)?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Não, eles ainda não estão nessa fase. Eles buscam no *wordwall*, se a palavra é bem frequente. Eles vão à letra inicial e procuram a palavra.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Em português, eu peço para a criança ler o que ela escreveu e ela identifica o que está faltando. Vou mediando até ela encontrar e ela mesma concertar. Se eu vir que é algo importante, eu vou ao quadro e explico. Por exemplo, a palavra “você” com ç ou com s. Quando é assim eu fico preocupada, porque é uma palavra frequente.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Mas esse tipo de erro ocorre até no 2º ano.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Acontece, mas é uma palavra muito frequente. Eu vou ao quadro e explico as regrinhas. Faço isso através de historinhas, por exemplo, falo que o C tem um segredo, ele tem um som próprio com A-O-U, mas quando acompanha o E ou o I, ele assume o som de outra letrinha. Quando eles escrevem, eu digo, tem som de C, mas não é C, eles então já sabem.

**M:** E em inglês, no *Year 2*, o que você percebe em relação ao processamento da escrita? O que é mais comum, retirar consoantes, acrescentar, misturar com o português? Ou do português, se vocês veem alguma influência do inglês na escrita.

**Prof.<sup>a</sup>.P.2º-3º:** Não...

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles tentam escrever a palavra do jeito que acreditam que seja. Em inglês as vogais têm mais de um som. É comum eles acrescentarem o som, por exemplo, a palavra “*life*”, eles escrevem “*laife*”, ou “*play*”, eles escrevem “*plei*”. Percebo mais com vogais.

Em palavras como “*train*”, “*plane*”, eles trocam...

**M:** Você (professora de inglês do 1º ano) percebe isso no *year 1*?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Sim. Tudo por causa do som. Por exemplo, a palavra “*like*”, eles escrevem “*laike*”.

**M:** E no *year 3*?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Percebo também essa questão das vogais. Vejo também em relação ao “H” mudo, como por exemplo, a palavra “*thought*”, o “*gh*” ou o “*th*” no final das palavras, como os números ordinais “*fourth*”. Eles anulam.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles trocam por “*f*”. Em “*Faith*”, por exemplo, eles escrevem “*feif*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles anulam letras que não têm som. Aqueles que leem muito em inglês, os que escolhem os livros mais espessos para levar para casa, geralmente escrevem melhor. Acho, então, que é conhecimento da palavra, eles leem, veem.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles fazem confusão também do “*r*” em português com o “*h*” em inglês, por exemplo: “*house, horse, how*”, eles escrevem com “*r*” no início. Explico que o som do “*r*” em inglês é diferente.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Fale uma palavra que comece com “*r*” em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** “*red*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** “*principal*”.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** E como é o som do “r” ...?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Quando a palavra tem do “tt” forma o som de um som do “r” que temos em português.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Então o “h” é o “r” forte, que é o som inicial do “r” em português. Se você mostrar o movimento, eles não vão errar mais.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Já fiz isso. Alguns já não já relacionam quando pronuncio. Eles lembram que é o “h”. Mas é muita coisa para eles lembrarem.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Por isso é que tem que ser através de historinhas.

**M:** E do *year 3*, como vocês percebem o processamento da escrita? O que tem em comum ou diferente dos anos anteriores?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Na escrita livre, eles produzem muito, mas com muito mais erros de ortografia e sequência de frases. Eles já estão mais avançados que o que foi dito sobre o *year 1* e o *year 2*. Eles se autodisciplinam sobre o que vão escrever. Não tenho que apresentar um guia. Já escrevem de forma independente. Em relação a recursos de edição de textos, como pontuação, ainda tenho que trabalhar muito.

Em português, se vamos fazer uma pergunta, usamos a entonação; em inglês, mexemos na estrutura da frase, passando o verbo auxiliar para frente do sujeito. Eles ainda não assimilaram isso. Eles fazem uma pergunta assim: “*She is beautiful?*” e usam apenas a pontuação e entonação.

Alguns já percebem que precisam mudar a estrutura em frases interrogativas, mas a maioria não. Isso é algo marcante.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** E se a professora de português explicar em português.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles não precisam disso.

**Prof.<sup>a</sup>.P.1º:** Mas em português fica mais claro.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles já têm um nível de inglês que não preciso explicar nada em português.

Às vezes eles usam “*because*” ao invés de “*why*” para perguntar. “*Because do you like this?*” A formação de perguntas é uma característica muito marcante neste nível. Além disso, colocar letra maiúscula no meio da frase. Eles escrevem a frase “*Joana and i*” com o “*I*” minúsculo.

Houve uma situação em que uma aluna argumentou que não poderia colocar uma letra maiúscula no meio da frase. Eu expliquei que o “*I*” em inglês é sempre maiúsculo. Ela ainda assim “*Esse inglês está errado*”. E então me deu uma aula de português.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Os meus alunos estavam todos pedindo para ir ao banheiro assim “*Teacher, I can go to the bathroom?*” Teve um dia que eu expliquei para eles e pedi que repetissem a frase corretamente. Falei que quando perguntávamos o “*can*” teria que vir na frente. Pouco depois, um aluno perguntou novamente “*Teacher, I can go to the bathroom?*” e outra aluna falou: “*Não é assim que faz uma pergunta, se você quer perguntar, você tem que colocar o CAN na frente, não é teacher?*”. Às vezes, a mensagem não atinge todos, mas aqueles que compreendem nos ajuda a passar para o grupo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu já vi em algumas salas de aulas, cartazes expostos com perguntas frequentes. Acho que a exposição é interessante. Se colocarmos o “*can*” e o “*I*” de cores diferentes. Temos que ter cuidado para eles não acharem que é só o “*can*” que tem que ir para frente.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É por isso que é importante fornecermos vários exemplos. Eu fiz um exercício com eles que tinha vários verbos auxiliares, o “*can*”, o “*do*”, o “*did*”, o “*will*”. Estou apresentando como auxiliares para frases interrogativas. Alguns já sabem, quando veem o “*will*”, já sabem que precisam corrigir a questão do exercício. Eles olham e percebem que o “*Will*”, se está com letra maiúscula pode ser uma pergunta e vai para o início da frase.

Eles ainda nem questionaram o fato do “*do*” ter um significado.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Acho que eles automatizaram o “*do*”. Eles sabem que podemos usar para pergunta e como o verbo fazer. Por exemplo, “*I do my homework*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É. Situação que não acontece em um cursinho de inglês. É muito difícil fazer uma pessoa entender isso.

#### 4º Encontro - Discussão: Interlíngua

**M:** Eu tenho algumas perguntas e se quiserem sugerir outra discussão vocês podem. Novamente, coloquei uma sobre a interlíngua que é enumerar e dar exemplos de elementos que as crianças transferem de uma língua para outra na oralidade e na escrita. Acredito que, em inglês, tenha algumas questões que são mais comuns no *year one*, outras no *year two* e outras no *year three*. Como vocês encontram explicações para as transferências que os alunos fazem dos exemplos que vocês vão dar? Vocês falaram nos encontros passados do exemplo da palavra *play*, que os alunos escrevem “*plei*”; neste caso, vocês acham que é devido ao som em português que eles simplesmente transcrevem igual ao do português. No ano passado, com as observações em sala, vi o caso de um aluno que ao em vez de escrever *jump* ele escreveu *gamp* e, quando ele viu que o colega ao lado tinha escrito com J e não com G, ele foi até ao *wordwall* viu qual era o correto e corrigiu. Como vocês percebem esses elementos na oralidade e na escrita? Eles são diferentes da oralidade e da escrita? Que explicação você sugere para cada caso?

**Prof.<sup>a</sup> I.2º:** Eu vejo o plural irregular mais na escrita. Talvez porque nela há um momento para elaborar e, na fala, não temos esse tempo. Por exemplo, a palavra “pessoa” cujo plural se faz acrescentando “S”. Em inglês, temos “*person*” e “*people*”, os alunos têm a tendência de colocar a letra “S” para pluralizar a palavra *people*, eles falam “*peoples*”. Acredito ser um dos poucos erros que podemos comparar com os adultos, visto que esses também fazem isso. O mesmo acontece com *children*. Os alunos querem fazer o plural acrescentando a letra “S” “*childrens*”.

Há também o uso do artigo com nomes que também vêm do português exemplo: A Juliana fez... eles querem colocar “*The Juliana*”. Essa questão do artigo ocorre tanto na fala quanto na escrita; porém, na grafia, para mim, é mais evidente. Eles usam muito, inclusive há algumas atividades com a instrução de encontrar o erro e eles corrigem partes que estão corretas, acrescentando o artigo antes de nomes de pessoas (professora mostra atividades no caderno).

**M:** Você está falando de oralidade escrita ou os dois?

**Prof.<sup>a</sup> I.2º:** Nos dois. No exemplo “*Nina and me went shopping*”, a primeira parte que eles identificam como erro é a falta do artigo “*the*”. Esse erro do artigo eu percebo na fala e na

escrita e o plural também. Às vezes, é porque nós visualizamos mais na escrita, mas acredito que eles devam falar assim também.

**M:** É o que além de plural e artigo, e de prefixação e sufixação? O passado dos verbos?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** No “*year 3*” o prefixo “*des-*”, por exemplo: controle e descontrole, os alunos usam o “*des*” para significar o oposto. Eles colocam “*des-*” na palavra em inglês. Se eu peço “*write a word here*”, eles respondem “*Teacher eu “writei”* (colocam uma terminação do verbo), e eu “*deswritei*”. Não é eu apaguei, ou algo assim, mas como se quisessem dizer eu desfiz, porém é de forma tão natural que acreditam estar certos.

**M:** Eu achava que essa sufixação “*ei*” fosse mais comum com as crianças mais novas e não com as mais velhas.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Algumas. Nem todas falam assim. Aquelas que têm uma desenvoltura melhor na língua não usam dessa forma.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É porque eles falam muito em português.

**M:** Pude observar que eles colocam o “*-ed*” mais nos verbos irregulares.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles não escrevem errado, mas, falam, eles não escrevem usando uma terminação de conjugação de verbo em português, no papel eles não colocam. Preferem colocar o verbo no presente do que no passado com essa terminação. Na fala é automático, não sei se é porque quando vai escrever senta, pensa, elabora e depois escreve. Já na fala, eles não vão ficar pensando em como falar, sai naturalmente. Ao escrever, eles não cometem tantos erros quanto na fala. Acredito que é porque ela é automática, ou seja, sem pensar e já a escrita eles sentam pegam a *graphic organizer* (gráfico) organizam as ideias para depois escrever. E isso os ajuda a pensar.

**M:** O que mais?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Os substantivos, adjetivos e advérbios com terminação (sufixos) *-ness*, *-ful*, *-ly*, eles ainda não perceberam que é diferente do português. Às vezes, eles acham que “*-mente*”, uma terminação do advérbio em português, é o mesmo caso em inglês. Talvez porque o advérbio não tem tanta carga semântica, todavia no falar isso não ocorre. Agora verbo no



passado é algo difícil porque há os regulares e os irregulares e eles ainda não conseguiram diferenciar um do outro. A tendência dos alunos é colocar *-ed*, exemplo “*see*” fica “*seed*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** No *year 2* eu não vejo isso. Eles escrevem o verbo na forma base.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles colocam tudo no presente?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É.

**M:** Nas observações em sala de aula no ano passado no “*year 2*”, percebi que eles colocam “*ed*” no verbo irregular.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** É difícil para eles diferenciarem o verbo regular do irregular.

**M:** Acredito que isso vem da maturidade, quando o aluno começa a pensar na língua, ele já viu um padrão que é “*ed*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** No *year one*, eles quase não usam o plural, como a professora de inglês do *year 2* exemplificou com a palavra “*peoples*”, eles não se preocupam ainda com o uso do artigo.

**M:** No ano passado, vi crianças do *year two* usando “*s*” para indicar plural.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles confundem.

**M:** O que é interessante. Já que faz sentido.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É muito difícil para eles entenderem que (*s*) indica posse.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu tive uma questão assim na semana passada. A palavra era “*flies*”, não era plural, era terceira pessoa do singular.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles acham sempre que é plural.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Por exemplo, na frase “*The bird flies away*”. A aluna colocou (*s*) e me perguntou se estava certo. Quando eu a questionei, perguntando se ela achava que estava correta, a mesma respondeu com dúvida que não. Por isso, pedi à aluna que pensasse e verificasse o que estava errado.

**M:** Acredito que esse é o momento para explicar.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** A aluna foi pensou e voltou. Aproveitei a situação para questionar o porquê de ela ter chegado a tal conclusão, e a mesma explicou dizendo que era pelo fato de não estar relacionado a uma pessoa. Ela ligou à posse. Perguntei, então, se ela lembrava da a flexão de verbos na 3ª pessoa do singular e o uso dos auxiliares “do” e “does”?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Você tem que explicar a regra.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Os meus confundem, eles acham que o (‘s) indica plural. Eles não conseguem compreender a questão da posse e também não entendem o motivo pelo qual aparecem nas escritas nos livros. Por exemplo, verbo “to be” abreviado, o verbo “has” para eles é tudo plural.

**M:** O interessante é que, na oralidade isso não ocorre. Ontem, no *year 1* os alunos usaram o genitivo posse na fala.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Como?

**M:** “*My mother’s mom...*”, “*My mother’s...* alguma coisa.” O interessante é que quando eles usam na fala, não usam na escrita e vice-versa.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu quero gravar alguns alunos para analisar.

**M:** Já tem alguns gravados.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** O que percebo mais é que, na escrita, eles erram muito menos que na fala.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Quando o diretor acadêmico veio visitar a escola, ele conversou com alguns alunos. Havia um que não participava muito do assunto e outros que falavam bastante. Ele questionou sobre um gráfico e uma aluna explicou tudo para ele (em inglês).

**M:** E o mais bonito é que a aluna consegue transmitir direito a mensagem. Ela fala sobre vários assuntos. Você a verá falando sobre você a professora de inglês do 2º ano (professora da aluna no ano anterior). “Porque a *teacher* falou que quando nós sonhamos...”

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu lembro “Quando a gente sonha em inglês é porque já estamos... alguma coisa sobre a língua”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Recordo o dia em que falei a ela.

**M:** “É porque nós já sabemos”, não recorde exatamente.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** “É porque já faz parte da vida”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Isso é verdade, quer dizer, eu tenho como verdade.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Ela sonhou em inglês?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Sonhou.

**M:** No vídeo também ela (aluna F) criou uma palavra. Ela cria palavras.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Ela inventa várias palavras. Às vezes, pára e fica com o olhar vago. Como se estivesse perguntando se está correta.

**M:** Acho interessante porque fluem.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Teve uma época que ela era esforçada, mas não era a melhor, e sim a G mesmo sem querer ou saber, era natural.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Mas ainda é, e isso não tira o mérito delas.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** A aluna F é inteligente e esforçada. Creio que isso faça a diferença. E na casa dela somente o irmão fala em inglês. Porque, ao fazer um levantamento para verificar quem tinha ajuda em casa, a H disse que tinha o pai e as irmãs que a ajudavam e falavam inglês. A mãe, por sua vez entendia e explicava em português, pois não fala. Já a F argumentou que na casa dela só havia o irmão que sabia inglês, mas não gostava de ajudá-la e, por esse motivo, fazia as atividades de casa sozinha. Na maioria das vezes, ela faz tudo sozinha; por esse motivo, acredito que ela desenvolveu muito. Ela é esforçada e organizada, por exemplo, não gosta de ficar brincando, o que faz a diferença. Ela gosta de criar palavras, mas quando pega um livro e fica lendo, questiona o que vê e argumenta, dizendo que não é a mesma palavra que usou em uma das atividades propostas. Ela compreende que existe uma palavra fixa para nomear.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Que legal.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Ela fica com vergonha quando ela descobre?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Não, ela não tem vergonha de errar.

**M:** O que ela inventa é baseado em regras, não é aleatório. Não recordo a expressão certa, mas, ela colocou “-ed” no final de um verbo que ela criou no passado.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Para quem não sabe muito inglês, acha que está correto.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Já a aluna I fala e escreve muito, porém tem medo de errar. É mais comedida quando solicitada a ler para a turma. Pede para eu ler porque tem vergonha. Tem medo de errar. Entendo que a F desenvolve mais porque não tem a barreira do medo de errar. Já os outros que têm não têm o mesmo desenvolvimento.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu sei que é difícil forçar eles a falarem inglês na sala. Porque tive a experiência de tentar o ano inteiro. Mas, se eles usassem o inglês na sala sem a presença de ninguém, porque só falam quando recebem alguma visita. Se usassem mais o inglês, teriam um desenvolvimento melhor.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles têm falado muito em inglês, porque ontem o tempo que passei com eles só houve três frases em português, e eu estava na sala. Uma aluna falou duas frases e um aluno falou uma em português. Os outros só falaram em inglês. Até na hora do lanche ou recreio eles falam em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Tem que incentivar mais e criar estratégias.

**M:** Eu ia falar isso. Naquele dia, perguntei sobre a produção oral e escrita dos alunos que entraram na turma de creche II e agora estão no 1º ano. Na entrevista, verifiquei que eles são muito capazes. Porém, estão sendo pouco estimulados. Como falei que estava gravando e gostaria que eles falassem em inglês, eles falaram mais.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Algo interessante aconteceu hoje. Ontem, dividi a turma em grupos e cada um fez gráficos diferentes; hoje, ao misturar os grupos e solicitar que cada um explicasse ao outro o que havia produzido, houve três alunas que explanavam em inglês naturalmente, falando “*Here, I want to demonstrate this...*”. Já com os outros, tive que me aproximar para eles começarem a falar em inglês. A estratégia de dizer que vai ter prêmio estimula muito eles.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Creio que o prêmio nos cansa muito e não acho certo eles falarem só para ganharem. Eles precisam compreender, e eu já falei a eles que o ambiente é só inglês. Minha aula é só em inglês e quando questionada se poderiam falar em português na aula da *teacher*

de português, disse que sim, *sem* problema. Justifiquei que, pelo menos, durante as minhas aulas, eles teriam que falar só em inglês. Acho que eles precisam entender que existe a necessidade de comunicar em inglês.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles sabem que têm que falar, mas não fazem.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Você pode prometer algo que não seja material. Mas tem que ter um incentivo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu falei para eles que se ouvisse uma palavra em português durante o recreio, eles perderiam uma *cotton ball*<sup>64</sup>.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Isso dá um trabalho enorme para a professora porque consome tempo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Desgasta-nos e, além disso, precisamos lembrar constantemente.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** É algo que cansa? Sim, mas, com o passar do tempo, eles vão automatizando. Por exemplo, na segunda-feira, eles pronunciaram dezenove frases em português dentro da sala.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Você está contando?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Claro.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** É uma bolinha cada frase?

**P5.** Não, lá no quadro faço palitinho e, se eles falarem, estabeleço um limite. Coloquei vinte frases para segunda-feira; quinze para terça-feira, e fui diminuindo. Na segunda-feira, eles falaram dezenove; perguntei à professora anterior se os alunos haviam pronunciado outras, e ela disse que não. Ontem, foram apenas três frases e eles poderiam falar até dez. Para a semana que vem, talvez segunda-feira não, porque eles chegam de um fim de semana de português, acredito que teremos vários dias sem que utilizem nenhuma palavra em português.

**M:** (À professora de inglês do 1º ano) Fala mais sobre os elementos mais comuns que você percebe no *year 1*. Nós temos mais diferenças entre o “*year one*”, “*year two*” e “*year tree*”?

---

<sup>64</sup> Uma bolinha de algodão. Essa estratégia consiste em acumular bolinhas em uma jarra. Todos os alunos participam. A jarra é do grupo. Ao encherem, a partir de premiações por comportamento, eles conquistam um prêmio para o grupo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Há a questão da oralidade. Eles não produzem ainda. Eles estão sendo iniciados na escrita. Em relação a escrever, eles sempre começam com a letra citada, até pelo som. Plural eles não utilizam.

**M:** Você percebe transferências da língua portuguesa para a inglesa na oralidade ou na escrita? E como você explica isso?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Só o exemplo da “*mother*” que eu mencionei anteriormente: “*I went to the house of the mother of my mother*”. Em perguntas, eles utilizam entonação, mas não mudam a estrutura: “*I can go to the bathroom?*”.

**M:** Os dois exemplos são da oralidade?

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Sim. O exemplo da pergunta e o possessivo genitivo .

**M:** Você vê semelhanças com o *year 2 e year 3 em relação à prefixação e sufixação, plural ou artigo, ou criação de palavras?*

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Na oralidade eles criam, e na escrita também porque, na verdade, eles tentam; algumas crianças inventam, mas são apenas duas; no entanto, eles seguem mais o som (da L1). Acredito que é porque eu os orientei a escreverem da forma como ouvem. Por isso, seguem esse padrão, na escrita espontânea. A criação é na oralidade, mas, quanto ao uso do artigo e plural, eles ainda não utilizam, mas também porque nós não iniciamos o trabalho. Usamos o plural, mas não fomos para regra de escreverem e mostrar “*ed*”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Mas eu também não uso regras. No entanto, eles conhecem o vocabulário.

**M:** Há em mais algum exemplo ou não?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Não me lembro.

## **5º Encontro - Discussão: Vantagens e desvantagens do biletamento**

**M:** Como você percebe as vantagens e desvantagens do biletamento? Não necessariamente os dois aspectos. O que você percebe no desenvolvimento da criança?

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eu sou bem suspeita para falar. Eu sempre achei muito interessante. Há, em algumas pessoas que eu conheço que sempre submeteram os filhos ao processo de

biletramento, mesmo aqui no Brasil, que compraram *homeschool* nos EUA e trouxeram para cá. Eu sempre fiz planos de fazer isso com os meus filhos quando eu os tivesse. Então, desvantagens eu não vejo muitas não.

A professora de inglês do 1º ano falou; “Mas eles estão passando sem saber nomes das coisas de ciências em português”. Eu acho que isso é automático, que mais tarde eles vão aprender. Talvez agora seja difícil para eles falarem “olfato”, mas mesmo assim eu só vejo vantagens.

O que eu percebo como uma forte vantagem é o raciocínio da criança. É muito mais aguçado. As ideias fluem melhor. Quando eu estudei, havia situações em que tinha que escrever, por exemplo, cinco frases com a palavra gato. Eu escrevia: “O gato pulou no telhado”. No terceiro ano, se eu pedir que escrevam cinco frases com a palavra gato, a imaginação deles é imensa eu não sei se é por causa da convivência que faz com que eles pensem mais.

Tem a questão do acesso ao vocabulário em português que a professora falou, mas vai chegar a hora em que eles vão falar, pois vão precisar do vocabulário. Mas em relação à escrita, a fala e a desenvoltura social da criança, eu vejo que o ganho é bem maior do que se ela tivesse aprendendo só em uma língua. A criatividade, por exemplo, talvez pelo fato de conviver com duas línguas, eles criam mais, eles procuram saber mais, a curiosidade é maior. Ontem, estávamos estudando sobre massa, densidade etc. Eles ficaram maravilhados com aquilo, queriam saber mais palavras em inglês relacionadas ao assunto. Eu sinto que a curiosidade deles é muito maior do que a língua em si. Eu vejo só vantagens, com certeza deve ter desvantagens. Mas, no meu ponto de vista, eu vejo só vantagens no momento. Não convivo diariamente com crianças dentro de casa, mas só vejo vantagens.

**Prof.ª.I.1º:** Eu acho que a criança não perde. No início, tínhamos esse receio. “Ai, ele vai deixar de ver algo em português” ou “não vai desenvolver bem o Inglês” ou nenhuma das duas.

**Prof.ª.I.2º:** É tínhamos esse receio, mas não é o que vemos. Hoje, colhendo os frutos. E só para acrescentar, eu concordo com o que a professora de inglês do 3º ano falou e, só para acrescentar a parte cultural, uma língua traz consigo a cultura. Então, o que essas crianças têm, o conhecimento de mundo delas hoje é muito maior que o de uma criança de outra escola. Pois são crianças que sabem conversar sobre vários assuntos. Elas sabem falar do Canadá, elas sabem que há países que o inglês é falado, o Canadá, os EUA, a Austrália etc.

Elas conhecem pessoas de lugares diferentes. Então, eu acho que o ganho da parte cultural é maior, inclusive mais que o social, se é que dá para medir assim. Isso é algo que só outra língua pode proporcionar.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3<sup>o</sup>:** Estávamos estudando sobre a vida de Oscar, personagem de um livro. Ele mora na Bolívia. Muitos deles, acho que todos, já foram à Bolívia para comprar, mas não conhecem nada da vida de uma criança da idade deles. Ao ler o livro, eles ficaram estupefatos: “Poxa! Olha como ele vive!” Oscar vive em uma fazenda, no meio das montanhas. O clima frio, a roupa, a vida diária, a casa, a rotina da personagem, tudo isso se tornou interessante para eles. A leitura desse livro despertou neles a questão de diferenças culturais, como você (professora de inglês do 2º ano) falou. Eles se deram conta de que são privilegiados, mais que outras crianças em outros países. Sempre enfatizo que isso não faz deles melhor que os outros.

Vejo isso como algo positivo no programa bilíngue. Eles conhecem muito, por mais que não tenham viajado para outros países, falam como se conhecessem a cultura.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2<sup>o</sup>:** É difícil não pensar na escola e em tudo o que ela agrega. Pensando só na questão da segunda língua ou nas duas ao mesmo tempo – L1 e L2, porque, se formos tratar do currículo, das disciplinas etc. é muito abrangente. Mas o pacote não é só falar e escrever na segunda língua, há muito mais.

Mesmo sem conhecer o Canadá, por exemplo, eles falam do país com segurança, porque já ouviram outras pessoas falarem.

Eu lembro que fui ouvir que havia outros países que falavam outras línguas eu já era uma adolescente. Que existia neve, que há ursos no Canadá... Não é só Disney. Para muitas crianças aprender inglês serve para ir para Disney. Eles querem conhecer o mundo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3<sup>o</sup>:** É interessante. Quando estávamos estudando a unidade “Tudo sobre mim”, pedi que colocassem um lugar que gostaria de conhecer, ninguém colocou Disney. Acho que um ou dois alunos colocaram, mas a maioria colocou mais ou menos assim “Quero conhecer a Austrália porque lá tem tubarões e tem Opera House. Eu quero assistir uma apresentação”. Uma criança de 8 anos interessada em algo assim. É claro que há os que falam: “Quero brincar em brinquedos na Disney”, isso é natural, são crianças. Mas há uns que dizem “Quero mergulhar com os tubarões”.



**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Explicamos muito sobre cultura para explicar a língua. Se vamos analisar o dia de uma criança canadense, eles comparam diferenças culturais: “Eles almoçam na escola e eu em casa”, “O que eles geralmente comem no almoço?”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu gosto de falar sobre matemática. Sempre comparo com a forma que aprendi. Em toda minha vida escolar, matemática era o fim. Sempre fiquei em recuperação, tinha dificuldade, era revoltada com os professores por causa da fórmula. Queria fazer de outra forma, mas tinha que usar aquela fórmula. Era uma forma bem...

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Metódica.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Rígida, metódica. Hoje vejo que é diferente. Eles utilizam vários recursos e começam a pensar no princípio de tudo, desde a formação dos números. Eles são levados a pensar bastante. Eu acho muito rica a forma como eles trabalham matemática e ciências. Só por estar sendo obrigado a pensar em outra língua, eu acho esse um grande desafio que faz com que eles desenvolvam ainda mais suas habilidades.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Na semana passada, eu encontrei uma mãe que tirou duas filhas da escola. Ela disse que estava preocupada que as filhas dela não iam aprender. Ela perguntou o que eu achava e eu disse que ela foi precipitada. A mãe disse que estava pensando em trazê-las de volta no próximo ano, mas eu disse que a mais velha poderia ter dificuldades na alfabetização. Disse também que cada criança tem o seu ritmo.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Há muitos pais que não compreendem a educação bilíngue.

**M:** Em relação ao idioma, é natural que a criança tenha uma fase de silêncio, a fase da confusão. Aos poucos, ela separa quando usar a primeira e quando usar a segunda língua.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** O filho de uma amiga minha, casada com um australiano, juntava o português e o inglês. Já a filha deles sempre soube distinguir momentos de usar as línguas, desde os 4 anos.

**M:** (À professora de inglês do 1º ano) Você como professora e como mãe, você vê vantagens e/ou desvantagens na educação bilíngue?

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu só vejo vantagens. Eles confundiram muito pouco. Fico impressionada com o desenvolvimento de meu filho. Ele tem muito interesse e realiza as atividades com autonomia. Minha filha compreende bem o que é dito em segunda língua, em músicas, filmes. Os dois

fazem associações e quando assistem a um filme mais de uma vez, já repetem falas. Minha filha desenvolveu mais a oralidade, ela compreende bem, reconhece palavras e o som. O meu filho não fala muito, mas está desenvolvendo. O interesse maior dele é por matemática.

Vejo muitas vantagens, mas não sei comparar muito porque eles já começaram a carreira escolar deles em educação bilíngue. Lembro-me que tive muito receio no início, quando estava participando dos cursos. Fiquei confusa, pensava em não arriscar, receava que não fossem aprender português. Percebo que alguns pais pensam assim. Hoje, vejo o quanto é bom e que não existe esta perda.

Quando a professora de inglês do 3º ano repetiu o que disse sobre vocabulário, é que agora me dei conta. É novo. Até para nós. Eu pensava que o que eles estavam aprendendo em matemática em inglês, eles iriam precisar aprender em português. Mas daí, podemos envolver mais os pais e a família para que eles complementem em casa. Não vejo isso como desvantagem, mas como um ajuste.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Na reunião, uma aluna não conseguiu apresentar os trabalhos dela em português. Ela falou tudo em inglês. Eu pedi que ela explicasse o trabalho sobre os cinco sentidos. Ela não sabia como falar “*taste*” em português. Daí eu pensei: “Isso é positivo ou negativo”? Não soube a relevância de ela saber a palavra “paladar”. Ela entende tudo.

A mãe dela, que não fala em inglês, pediu que ela apresentasse os trabalhos de inglês para o pai e ela assistiria os que fossem em português.

**M:** Matemática é raciocínio. Não tem idioma, mas uma questão de vocabulário.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Em matemática, costumava trabalhar a moeda canadense. O material só traz atividades com essa moeda. Então, pensei em fazer uma visita ao supermercado, mas pensei: “Como eles vão saber?” Então pensei em pedir para os pais auxiliarem em casa.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Muitas coisas eles já sabem, como por exemplo, “dobro/*doubles*”. Às vezes não sabem relacionar, mas um aluno fala “Ah, é o dobro!”. Ou par e ímpar. Fiquei um tempo tentando explicar esses conceitos, até que um aluno disse: “Ah, par ou ímpar!”.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Mas isso é o começo. Não sei como foi antes, mas ao chegar no 3º ano os alunos não têm dificuldades nenhuma com a moeda nacional.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eles usam bastante.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Eles não têm dificuldades. Penso que podem perder vocabulário de ciências, quando falamos de Vestibular, Enem ou algo assim. Talvez eles sintam alguma dificuldade. Eu fiquei pensando nesta questão do vocabulário. Mas agora que começamos a estudar em Ciências sobre o ciclo de vida dos animais, é natural, talvez por causa da idade, eles já relacionam.

**M:** É. E há a leitura, conhecimento de mundo. Eles têm muito acesso à informação. Eles viajam, conversam, têm internet.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Em relação a dinheiro, no ano passado, quando estava trabalhando, eu trouxe dólar americano, real e uma aluna trouxe euro. Isso é cultura. Então discutimos sobre o país/os países em que essas moedas são usadas. O dólar americano é usado nos EUA, mas no Canadá é o dólar canadense. Eles não deixaram de entender. Eles sabem que aqui usamos o real.

**M:** Eu aprendi noções de dinheiro, horas, quantidade dos dias nos meses etc. tudo em casa.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** E ainda temos todo o trabalho de escrever para os pais sobre o que as crianças estão aprendendo. Assim, eles podem fazer a parte deles. Inclusive você (professora de inglês do 1º ano) até traduz as cartinhas do livro de matemática, não é?!

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Justamente, senti essa necessidade de chamar a atenção dos pais para trabalharem vocabulário com seus filhos e auxiliarem na aprendizagem desses conceitos.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Se todos os pais conseguissem acompanhar como alguns, a turma seria completamente nivelada.

**Prof.<sup>a</sup>.I.1º:** Eu percebo a diferença também quando os pais falam inglês. Por exemplo, quando você (professora de inglês do 2º ano) disse para a aluna explicar o portfólio dela em inglês para o pai.

**Prof.<sup>a</sup>.I.2º:** Eu dei liberdade para meus alunos apresentarem em português. Mas essa aluna não conseguiu. Ela não fala. Ela já me associa à língua.

**Prof.<sup>a</sup>.I.3º:** Agora há os pais que não falam inglês, mas querem que os filhos apresentem em inglês. Eu acho legal. Todos os pais do 3º ano, mesmo os que não falavam em inglês, queriam ouvir em inglês, mas não houve interação com os pais. Somente de uma aluna houve interação porque o pai e a mãe falavam em inglês, então eles a encorajaram.

## APÊNDICE G - Transcrição dos encontros na roda de conversa com as crianças<sup>65</sup>

### Encontro com o 1º Ano (Year 1) <sup>66</sup>

**M**<sup>67</sup>: I have some questions to you, the first one is: Do you read books in English at home?

**All**: Yes, yes, yes!

**M**: Who reads the book for you in English at home?

**All**: My mom. My father. My mom.

**S1**: Teacher? <sup>68</sup>

**M**: Yes, darling?

**S1**: My mom talks in English.

**M**: Really?

**All**: Teacher!

**S2**: My mom talk to me in Portuguese!

**M**: Portuguese?

**S3**: S1's mom talk in English because...

**M**: She is a...?

**S4**: Teacher!

---

<sup>65</sup> Optamos pela transcrição oral das crianças, com poucas inserções apenas na língua portuguesa, por acreditarmos que encontraríamos dados relevantes para a análise. Os momentos na roda de conversa com as crianças foram todos gravados no mês de abril de 2011.

<sup>66</sup> Devido aos impedimentos estabelecidos pelo cotidiano escolar, dentre eles, calendário, eventos, programações extracurriculares, necessidades de ajustamento de planos de aula, não foi possível realizar mais encontros com a turma do 1º ano. Portanto, realizamos apenas um encontro com esta turma.

<sup>67</sup> Legendas: M: Mediadora/ All: Todos/ S1:Aluno 1/ S2:Aluno 2/ S3:Aluno 3/ S4:Aluno 4/ S5:Aluno 5/ S6:Aluno 6/ S7:Aluno 7/ S8:Aluno 8/ S9:Aluno 9 – Enumerados por ordem de fala.

<sup>68</sup> As crianças referem-se à mediadora como *teacher* pelo fato de ela ter sido professora deles quando cursavam o período creche II.

**M:** Wait, S5 wants to talk.

**S5:** My mom talks in English and in Portuguese.

**M:** English and Portuguese? You want to say my mom speaks English and Portuguese.

S6 was raising her hand. Yes, S6?

**S6:** My mom speak in Portuguese.

**M:** In Portuguese? Do you like speaking English?

**All:** Yes, Yes.

**M:** S5?

**S5:** Me love... I love talk English.

**All:** Me too, me too, me too!

**M:** Great! S7 wants to talk. Yes S7?

**S7:** My mom speak in English.

**M:** Does she speak in English?

**S1:** Teacher, minha mãe, quando tem livro que eu levo pra casa em inglês, ela sempre lê em inglês pra mim.

**M:** And you S8, what do you want to say?

**S8:** Teacher, my father speak English and, hum...Portuguese, my mom only in Portuguese.

**M:** Really? Do you get confused with English and Portuguese?

**All:** Yes, yes!

**M:** Yes? Why?

**S9:** Às vezes, porque, às vezes, eu fico confundindo as palavras.

**M:** What for example?

**S9:** Dog... Ai, são tantas que eu não me lembro.

**S1:** Porque a gente aprende tanto inglês que a gente, às vezes, confunde.

**S9:** E a gente também esquece.

**M:** Give me an example?

**S2:** Teacher, eu estudo tanto inglês e português que, às vezes, eu esqueço as palavras em inglês e as em português.

**M:** Às vezes esquece em português? S2, não entendi.

**S7:** Às vezes ele esquece as palavras em português.

**All:** Às vezes, a gente esquece as palavras em português.

**M:** Às vezes, vocês esquecem as palavras em português?

**All:** E em inglês também.

**S2:** Como a minha irmã, às vezes ela fala “chapo”.

**M:** What is that?

**S2:** Sapo!

**M:** Who else gets confused?

**S3:** Me. Teacher eu esqueci a palavra *physical education* em português.

**M:** Really?

**S1:** Educação Física.

**S3:** Educação Física.

**M:** S8 tell me.

**S8:** Tem duas palavras em português e em inglês. Eu às vezes me esqueço.

**M:** Give me one example?

**S8:** É que eu confundo, às vezes. Quando eu vou falar “Hello”, eu falo “Oi”.

**M:** Does that happen when you have to say “oi, then you say “hello”?

**M:** S6 speak loud. S6 is speaking, listen!

**S6:** Quando eu falo *physical education*, eu me esqueço hum.. ah... educação física.

**M:** Yes S1.

(...) Crianças se distraem com o cheiro de pipoca na escola.

**S6:** Hum... when I get confused because in Portuguese, English, Portuguese, English, because is two words...

**M:** languages...

**S6:** Two languages. I get so confuse, teacher.

**S2:** Teacher?

**M:** Yes?

**S2:** Teacher, I am so confused, porque é... todo o dia a gente fala, Português e inglês, português e inglês. Aí quando eu falo uma palavra em português e a gente está na aula de inglês... Ops, a gente está na de português e sem querer eu falo em inglês.

**M:** Hum... Ok, when you are writing do you sometimes get confused too or just when you are speaking?

**S9:** Only when I speak, when is writing no.

**S1:** É que hoje a gente vai fazer o mingau da história dos Cachinhos Dourados.



**S2:** Olha... a gente fala tanto português e inglês, português e inglês que quando eu vou falar “mamãe” eu falo “mommy”, mas eu queria falar “mamãe”!

**M:** Ok, another question. Do you like living with two languages?

**All:** Yes, yes ,yes!

**M:** Why?

**S9:** I speak in English because is another language and I go to, if I go to Disney and everyday I speak English. And I want to study here to everyday think of English.

**M:** Yes, but why do you want to speak English?

**S9:** Because is another language...

**S3:** English is important.

**M:** But why English is important? You said English is important, but why? S9 is speaking when someone is speaking you have to...?

**All:** Listen.

**S3:** Porque a gente diz palavras diferentes em inglês. Tipo... “*cat*” em português a gente diz gato, mas em inglês a gente diz cat.

**S5:** Às vezes, vamos falar algo em inglês na aula de inglês, mas falamos tudo em português. Because me, the students não talk very, very English.

**S2:** Minha mãe sabe tanto inglês quanto meu pai. Acho que eles não sabem nenhuma palavrinha em inglês.

**S6:** Português é importante porque a gente pode aprender muitas línguas. Português é bonito. A palavra “*apple*” é bonita.

**S2:** Um dia eu, meu pai e minha irmã, vamos para um país que só falam em inglês lá. Já que meu pai não sabe inglês, eu vou ensinar ele. Ainda falta muito para irmos lá. Então, eu só vou ensinar no dia. E é fora do Brasil.

## Encontros com o 2º Ano (Year 2) <sup>69</sup>

### 1ª Encontro

#### 1ª Parte (1º Encontro/Year 2) <sup>70</sup>

**M:** How is your life with two languages?

**S1:** I say four languages.

**M:** Do you speak four languages? Not two, what are the four languages you speak?

**S1:** Espanhol, coreano, Inglês e Português.

**S2:** I speak five languages.

**M:** You speak five languages! Wow! Which languages do you speak?

**S2:** Português, English, Espanhol, Italiano e Francês.

**M:** So, my question is, Do you like studying English?

**All:** Yes...

**M:** What Do you think about studying English at school? A half of your day here...

**S3:** Divertido, é muito divertido. É legal, porque a gente aprende muito.

**M:** Do you speak English at home?

**All:** No...

**M:** Is there anyone who speaks in English to you at home?

**All:** Yes...

---

<sup>69</sup> Realizamos três encontros com a turma do 2º ano.

<sup>70</sup> Devido a dispersão das crianças, dividimos a entrevista em partes. Ao final de cada parte houve um momento de barulho e dispersão, sendo necessário retomar a discussão e lembrá-los do foco da conversa, dando, assim, a sequência com as demais partes. Por ser um momento diferente da rotina, as crianças comportam-se diferentemente do usual, na roda de conversa com a professora.

**S4:** O meu pai ele fala em Inglês e em Português.

**M:** Remember you have to raise your hand to speak, right?!

**S5:** I speak in English at my house.

**M:** Yes? Who speaks in English to you?

**S5:** My mom and my sister.

**M:** Do you have books in English at home?

**All:** I have! (Todos levantam a mão para falar).

**S6:** I have.

**M:** You have? So... does anyone speak in English to you at home?

**S6:** My father and my mom and my brother.

**M:** Your brother? A lot of people hum... S2 you can speak.

**S2:** I and my sister speak in English.

**S7:** A minha também.

**M:** Who? Your sister?

**S7:** A mesma coisa que a dele, minha mãe e minha irmã.

**M:** Ok.

**S3:** My family. Toda a minha família.

## **2ª Parte (1º Encontro/Year 2)**

**S1:** “Mog”.

**M:** What do you wanna say?

**S1:** “Mog”, pescoço “mog”.

**M:** What is that? In which language?

**S1:** Coreano.

**M:** Ok, my question is... Now one at a time. Remember you have to raise your hand. Do you think it's easier to read in English, write, listen or speak?

**S8:** Speak.

**M:** Speak is easier? Why?

**S8:** I don't know.

**M:** You don't know why you think it's easier. S8, do you sometimes get confused when you are writing in English than you mix some words in Portuguese?

**S8:** Sometimes...

**M:** Sometimes, can you give me one example? Can you give me an example? S9 wants to talk.

**S9:** I read a book in English.

**M:** My question is if you get confused with the two languages? Can you give me one example? Of a word that you get confused or when you are writing?

**S9:** Sometimes.

### **3ª Parte**

**S4:** Eu queria falar...

**M:** Ok. Tell me. You said you can understand English but...

**S4:** Não, eu não sei ler em Inglês, mas eu sei traduzir só. Às vezes eu fico meio confuso quando você pergunta.

**M:** Ok, He can understand. S10 wants to say something. Do you sometimes get confused with English and Portuguese?

**S10:** Yes. Às vezes eu quero escrever uma palavra em inglês.

**M:** Can you give me a example?

**S10:** Quando a gente escreve uma letra com a palavra em Inglês e a outra em Português.

## **2º Encontro com o Year 2**

### **1ª Parte (2º Encontro/Year 2)**

**M:** Good morning!

**All:** Good morning!

**M:** Let`s go on with our conversation.

**All:** Yes!

**M:** Ok, remember what were we talking about?

**All:** Yes!

**M:** What was it?

**S5:** Bilingual, two languages, Portuguese and English.

**M:** What can you tell me about it?

**S1:** I can tell you Science, for me science in studying bones.

**S11:** Me too.

**M:** Do you like studying in a bilingual school?

**All:** Yes.

**M:** Why?

**S2:** Because is two languages (pronunciado /language/)

**M:** Ok and which one do you prefer?

**S8:** Math is counting numbers.

**M:** Do you read books in English at home?

**All:** Yes!

**M:** Do you have books in English?

**All:** Yes.

**S1:** Teacher I read in English and in Portuguese.

**S11:** I don't have.

**S5:** I read in Espanhol, in Portuguese and in English. I have three book. I speak three languages Espanhol and Portuguese and English, porque eu sou cubano.

**S11:** Quais são as línguas que tu fala? Português , Inglês...

**S2:**Português, English, Espanhol, Italiano e Francês.

**S8:** I study three languages, Portuguese, English, Espanhol.

**S1:** Eu, Português, Inglês, e Espanhol.

**M:** Do you sometimes get confused with English and Portuguese?

**All:** Yes...

**M:** Can you give me some examples?

**S10:** I can speak three languages, English, Portuguese and Coreano.

**M:** Remember what I asked you? Do you sometimes get confused with English and Portuguese?

**All:** Yes... no.

**M:** Can you give me some examples?

**S11:** Uma vez eu fui escrever umas coisas e escrevi em português.

**S2:** Uma vez eu fui escrever um título de um livro e sem querer eu escrevi em Português.

**S11:** Eu comecei a escrever “Era uma vez...” em Português.

**S5:** Teacher, I write the number three and the other “three” and other “three” (three, tree), because is the same sound, mas not the same letters, three, the number have a H and the no number don`t have a H.

Two “where”, one have “H” and the other” were” (pronunciado “where”) don`t have “H” .

## **2ª Parte (2º Encontro/Year 2)**

**S1:** Eu estou lendo um livro em Português e três de Inglês.

**S9:** I have ten in Portuguese and ten in English.

**M:** Ten what? Books?

**S10:** Yes.

**M:** Ah, Ok!

**S2:** I have a book in English but they have so words in English and Portuguese.

**M:** Ok.

**S9:** Teacher, I have math books, one plus one, two; two plus two, four; four plus four, eight.

**S1:** Eight plus eight, sixteen;

**S8:** Twenty plus twenty, forty;

**S5:** Seven plus seven is fourteen.

**S8:** Six plus six is twelve.

### **3ª Parte (2º Encontro/Year 2)**

**S9:** Teacher no Inglês a gente aprende duas línguas, a gente aprende outra língua.

**S8:** Because is other language in the school.

**S2:** Yes, because it`s English and Portuguese.

**S5:** Teacher, because this school is Canada, no Canada fala Inglês daí a gente aprende Português e Inglês. Mas a gente já sabe tudo, então, a gente aprende Inglês.

**S10:** Quando alguém quer ir pro Canadá, ela estuda aqui porque quando ela sair daqui ela vai falar em Inglês e pode ir para o Canadá, Estados Unidos, Inglaterra.

**M:** Do you think English is difficult?

**All:** No...

**M:** No.

**S8:** English is different from the Portuguese.

**M:** Different?

**All:** Yes.

**S1:** Because the English, o que você fala primeiro em Português você fala por último em inglês.

**S5:** Não entendi nada!



**S1:** Entendeu? Dai você fala, por exemplo: Eu gosto de Ice cream de sorvete daí “I like ice cream”. Essa está muito fácil. Primeiro no Portuguese tem eu, ah não sei explicar, só sei dizer.

**S9:** A gente tem que fazer inglês porque a gente pode aprender mais porque Português a gente já sabe, né?! E, também, a gente tem que fazer primeiro o inglês e depois português na escola.

**M:** Do you prefer to write in English or in Portuguese?

**All:** In English... Portuguese.

**S5:** Because English is more difficult, and easy, *é mejor*.

**S8:** Portuguese is easy and Português é difficult.

#### **4ª Parte (2º Encontro/Year 2)**

**M:** Does anybody speak English to you at home?

**All:** Yes... No...

**S11:** Meu Pai de manhã, “ Good morning!”.

**S8:** My sister.

**S2:** My sister.

**S11:** My daddy.

**S1:** My sister. A minha babá me ajuda todas as vezes, minha mãe não me deixa ficar sozinho; eu gosto de ficar sozinho.

**S11:** Eu fico sozinha.

**S9:** Eu gosto de ficar sozinho.

### **5ª Parte (2º Encontro/Year 2)**

**M:** Anything else? Would you like to say anything else about living with two languages?

**All:** No.

**S10:** It`s nice!

**M:** Why do you thinks it`s nice?

**S10:** Podemos ir para outros países quando sabemos a língua falada lá.

**S5:** A gente pode ensinar os nossos pais se eles não souberem.

**S9:** É.

**M:** Ok, thank you very much!

### **3º Encontro com o Year 2**

#### **1ª Parte (3º Encontro/Year 2)**

**S11:** I like.

**M:** What do you like?

**S11:** Estudar numa escola assim.

**M:** Why?

**S11:** Porque eu não sei só sei que é legal.

**S1:** I like dog!

**2ª Parte (3º Encontro/Year 2)**

**S10:** Às vezes, eu ensino a minha mãe a falar Inglês. Eu falo e peço para ela repetir.

**S5:** I like so much to speak English because eu posso ensinar minha mãe quando ela for para Disney.

**S9:** Me too.

**S1:** Daqui a três anos, eu vou ir para a Disney, eu queria ir agora mais o meu pai não deixa.

**S10:** Sometimes I get confused with T and B.

**M:** You get confused with what?

**S10:** T and B.

**S10:** With the side!

**M:** Ah, Ok!

**S2:** In my house I and my sister speak in English!

**M:** Really?

**S11:** In my house is my daddy.

**M:** It's your daddy? All right!

**S1:** In my house anybody speak English!

**M:** Nobody? Only you.

**S1:** Yes!

**S10:** English is nice!

**M:** Why?

**S9:** Teacher, faz brincadeiras com a gente!

**S5:** Hoje a gente vai fazer... é...

**S10:** She play with us.

### **3ª Parte (3º Encontro/Year 2)**

**S5:** I get confused B and D because of the side, B is pra cá, e D is pra lá. It's confusing.

**S1:** Sometimes I get confuse with the E and I.

**M:** E and I?

**S8:** Me too!

**M:** When you write?

**S8:** Speak.

**M:** Give me one example!

**S9:** I get confused with E and I on the words.

**M:** Give me an example.

**S9:** Eu troco as duas letras.

**S6:** I confuse the D and B.

**M:** D and B? Why?

**S6:** Because I get confused.

**M:** Why? Give me an example.

**S6:** Down, I get confused!

**S5:** I get confused com o O e o A. Quando eu vou escrever uma palavra que tem o "A" em vez de colocar o A eu coloco o O.

**S9:** I get confused with the E and I. Quando meu primo vai em minha casa ele me ajuda. Ele fala para eu colocar o E eu coloco o E.

**S11:** I get confused with the B and D, uma para um lado outra para o outro!

**S5:** I get confused with I and E because I.. eu esqueci como se fala o I em Inglês.

#### **4ª Parte (3º Encontro/Year 2)**

**M:** Tell me if you get confused, not between positions of letters, but if you confuse English and Portuguese when you are writing in Portuguese or in English?

**S9:** In Portuguese.

**S6:** I get confused when I'm writing in English.

**M:** What do you confuse?

**S6:** English and Portuguese.

**M:** You mix English and Portuguese?

**S11:** Me too.

**M:** Do you remember something to tell me?

**S2:** Yes.

**M:** Tell me!

**S2:** Um dia, eu estava escrevendo em Inglês, achei que estava escrevendo em Inglês, só que eu estava escrevendo em Português.

**S11:** Um dia eu estava escrevendo um negócio no meu livro. Eu terminei de desenhar e depois fui escrever “Era uma vez”. Eu pensei que estava escrevendo em Inglês, mas estava escrevendo em Português.

**S5:** Quando o meu grupo estava fazendo uma tarefa de Inglês, nós nos confundimos e fizemos a tarefa toda em português.

**S9:** É !

**S9:** I get confused with S and Z, que um tá assim e o outro não (aluno desenha no chão com o dedo).

**M:** Anything else?

**All:** No.

**M:** Do you prefer to write in English or in Portuguese?

**S8:** In Portuguese!

**M:** Why?

**S8:** Because English is difficult to write.

**M:** Difficult? Why is that difficult?

**S8:** I don't know.

**S6:** I want to go to Disney again!

**M:** Again?

**S6:** Again, I want to speak in Portuguese in the next I don't speak.

**M:** Last time? In Portuguese or in English?

**S6:** Nothing, I don't speak anything. Mommy knows two languages.

**M:** Which ones?

**S14:** Portuguese and, it's not English!

**S11:** Espanhol?

**S2:** Inglês?

**S6:** No.

**S2:** Italiano?

**S6:** Italiano!

**S2:** I have to speak in English because with I have fifteen years I go to Disney.

**M:** Really?

**S5:** I like to write English because Portuguese is very easy and English is difficult.

**M:** Then you like to be challenged.

**S11:** My daddy, ele fala duas línguas, Portuguese and English.

**M:** Really? Ok, anything else would you like to say? No? Let`s finish then? Thank you very much!

### **Encontros com o 3º Ano (Year 3)**<sup>71</sup>

#### **1º Encontro**

**M:** Good Morning!

**ALL:** Good morning!

**M:** Let`s discuss about a bilingual life?

**ALL:** Yes.

**M:** I have some questions. You don`t have to just answer my questions. You can speak whatever you want about this bilingual life, ok? So first question is: What do you think about having a bilingual life? A bilingual education? Living with two...

---

<sup>71</sup> Foi possível gravar dois encontros com a turma do 3º ano.

**S1:** It's good because we can't talk with other person of other places, for example United States.

**S2:** Or in Canada.

**S3:** Or Disney.

**S4:** Is important to where we are going to other places that we need to speak in English we can speak because we... for example we are going to buy a paper, we need to speak in English with the... how can I say "vendedor"?

**M:** With the... it's ok. Seller, or sales person. What else, what do you think about living with two languages?

**S1:** It's important know so much languages, because if you know two languages is good, because we know how to talk with other persons, because so much persons don't talk our language.

**M:** What else can you tell me?

**S5:** Calma, eu estou pensando.

**M:** What do you think about living with two languages?

**S6:** Is good because we can talk to other peoples for example Canada, Disney, United States.

**S5:** Eu já sei o que vou falar. Is good because you're a doctor and you have to go to Disney and you have to talk with the children.

**M:** Oh, good! Do you want to be a doctor?

**S5:** No!

**M:** I thought you wanted to be a doctor and go to Disney?

**S5:** No!

**M:** Is that it? Anything else? So tell me something... when you were writing in Portuguese or in English do you sometimes get confused with the two languages?



**ALL:** Yes.

**M:** Yes? So tell me about that.

**S5:** Banana.

**S4:** Pizza.

**M:** But when you are writing do you sometimes change words?

**ALL:** Yes.

**M:** Tell me an example.

**S5:** Elephant.

**S4:** He don't put E on the elephant.

**S5:** P.

**S3:** Some people write with F, elephant.

**M:** Ok, I got it. What else?

**S1:** Sometimes I write dog, somethings in English and it's to write in Portuguese and I write in English.

**M:** You are writing in Portuguese then you write the word dog in the middle of the text in Portuguese.

**S1:** Yes, sometimes I write the words in English.

**M:** Why does that happen?

**S1:** Because we know two languages, and we confuse the words.

**M:** And which language do you think it's easier when you are writing?

**S5:** Portuguese!

**ALL:** Portuguese.

**M:** Why is English difficult?

**S6:** Because...

**S1:** Because it's not our language.

**S6:** É.

**S5:** Because I'm learning to do that.

**M:** To what?

**S5:** To know to write in English.

**M:** Ok. You're learning to write in English. Is that it?

**S5:** (Acena que sim).

**M:** What else guys? Tell me about that, tell me about what you think of English when you writing in English when you're speaking in English. What is easier... speak English or write in English?

**S6:** Speak.

**M:** Why?

**S1:** Because write is more difficult than talk.

**S7:** Às vezes...

**S4:** Sometimes

**S7:** É... Sometimes... I have to write algumas...:

**M:** What?

**S4:** Some words.

**S4:** É... some words.

**S7:** Fala (olhando para S1).

**S1:** Sometimes, I'm talking to my Daddy and she talk in English with me and I say "Daddy, I don't like English!", because I don't like to talk so much English.

**M:** You don't?

**S1:** Because I like to speak in Portuguese because I'm "acostumada".

**M:** What do you think it's easier to speak to write? Why?

**S6:** To speak because is easier to speak because we do not be confused.

**M:** you don't get confused? With Portuguese? Or with English? Oh when you speak you do not get confused?

**S6:** No.

**M:** And when you are writing? Do you get confused?

**S6:** yes.

**S4:** For me is easier to speak because... I... how can I say...? I am... "acostumated" with only speak.

**M:** Ok. I see. And do you think it's easy to understand people?

**ALL:** Yes.

**S1:** No that people that talk ... so really fast because she is of the United States you don't get what she talks... very fast, how we talk in Portuguese.

**S4:** Teacher, I don't like understand people writing because have some people that write some letters that I don't know.

**M:** You mean handwriting?

**S4:** Yes.

**M:** I see. OK. Does anybody know or could tell me something about this process... when you were in Year 1, in Year 2... How did you learn to write in English?

**S1:** The little words and after the big words, more big and more big and big... and then big sentences and big and...

**S4:** And we are learning.

**M:** Do you think you can write in English? Can you write in English?

**ALL:** Yes.

**M:** Do you like writing in English?

**ALL:** Yes.

**S8:** Me and S5 is soccer player.

**M:** You two? Soccer players? Ok...

**S7:** O que isso tem a ver com o assunto?

**M:** Ok. All right.

## **2º Encontro com o Year 3**

### **1ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**M:** Good morning!

**ALL:** Good morning.

**M:** How is everything?

**ALL:** Fine.

**M:** Remember our last meeting? I asked you to think about something. Do you remember?

**ALL:** Yes!

**M:** Tell me. How was that? What did you have to think of?

**S4:** We can teach someone else if you learn two languages.

**S3:** Go to United States or Canada.

**M:** Yes, we talked about that. How is your life with two languages?

**S7:** Good because...

**S4:** Teacher, is good because we can teach someone that don't know in English, or we can go to another place.

## **2ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**S4:** Remember S7 that teacher A. last year she say that is good to we talk with another people on another place that speak in English.

**S7:** Yes.

**\*\* Alunos ficam tímidos, rindo e olhando uns para os outros.**

**S4:** And I have a dream that I talk with teacher A., I was sleeping and my mommy, I was.. is... watching TV with my mommy and I sleep on the sofa and I sit and I touch on my mom, and I say one thing in English , and my mom: "What?", and me ... go sleep again.

**M:** Did you talk in English to her? Great! And sleeping?

**S4:** And teacher A. say that it is good because I will learn more English and learn.

**M:** Do you read books in English at home?

**ALL:** Yes.

**S4:** Sometimes I go to internet.

**\*\*** A S4 olha para os colegas esperando que alguém fale, mas todos se mostram tímidos.

**S4:** I don't have books in English on my house, but my brother just finished in (nome de um cursinho de ingles) and I sometimes that I have some questions on the homework I go and ask him some words, some numbers I don't know...

### **3ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**M:** Go on...

**S4:** When I write a story, I sometimes... I write some words in English and I put the “fim” of the word with words in Portuguese when is in English or in Portuguese activities, when I read a book I read and confuse some words.

**M:** When you read?

**S4:** Yes!

**M:** Does that happen to anybody else?

**ALL:** Yes.

**M:** Not with you (S3)?

**S3:** No, when I is writing the story in Portuguese in the end of the story I write in English.

**M:** You forgot that you were writing in Portuguese... Does that happen to you?

**S5:** No.

**S7/S2:** Yes.

### **4ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**S4:** When I have a question on my works for homework, I got on the my brother`s bedroom and I ask and she confuse some words that, she say “dogiii” and I say “no, brother is dog!”. And she continue with this.

**S7:** Teacher, my father buy two books in English for me.

### **5ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**S3:** A lot of stories I write in English. I get confused

**S6:** My mom she bought four English books for me, for me to spoke more English.

**S4:** I asked so much my mom to buy a English “dictionary” but he don’t have time to buy for me.

**S2:** I have a “dictionary”.

**S7:** My father speak in English with me in my house.

**S2:** My mom does that with me.

### **6ª Parte (2º Encontro/Year 3)**

**S6:** My dad says... he says me... he will... he say with me... English... because I don’t, no, because I KNOW much English, she say that I want to speak English to learn because he want to speak English and I want to... How can I say “ensinar” em inglês?

**M:** Teach.

**S6:** Teach. And she said I want to teach with that.